

Hva kjennetegner språket til lederne ved en skole som er anerkjent som god av myndighetene?

Tore Hangerhagen, Geir Luthen, Stein Haakon Thorp



Masteroppgave i utdanningsledelse
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2006

Innhold

1. INTRODUKSJON	13
1.1 INNLEDNING	13
1.2 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	14
1.3 HVORFOR EN STUDIE SOM DETTE?	15
1.4 DEFINISJONER, BEGREPSAVKLARINGER, AVGRENSNINGER.....	16
1.5 STUDIENS PLASS I FORHOLD TIL ANDRE UNDERSØKELSER	17
 2. BRAGE SKOLE.....	19
2.1 DEMONSTRASJONSSKOLER	19
2.2 HVORFOR BLE BRAGE SKOLE VALGT?	20
2.3 BRAGE SKOLE, EN BESKRIVELSE	20
2.4 KONTEKSTBESKRIVELSE.....	21
2.5 BRAGE SKOLE, PEDAGOGISK PLATTFORM, ORGANISERING OG STRUKTUR.....	22
2.5.1 Pedagogisk plattform	22
2.5.2 Organisering	22
2.5.3 Organisatorisk inndeling.....	23
Team.....	23
Vurderingsformer på ungdomstrinnet	24
Driftsråd for elevene.....	24
Tilvalgsfag.....	24
Opplæring av språklige minoritets elever	25
Fast arbeidstid	25
Systemarbeid	25
2.6 OPPSUMMERING AV KAPITLET	26

3.	TEORI	27
3.1	TO ULIKE LEDELSESDISKURSER	31
3.1.1	<i>Om demokratisk ledelse.....</i>	<i>33</i>
3.1.2	<i>Om styringsorientert ledelse.....</i>	<i>36</i>
3.2	ANSVARSPLIKTENE.....	40
3.2.1	<i>Om ansvarsplikt i offentlige institusjoner i Norge.....</i>	<i>41</i>
3.2.2	<i>Ansvarspliktens ulike former og norske skoleledere.....</i>	<i>44</i>
	Personlig ansvarsplikt	44
	Profesjonell ansvarsplikt	46
	Samfunnsmessig ansvarsplikt.....	47
	Politisk ansvarsplikt	48
	Styringsorientert ansvarsplikt.....	48
3.3	DET DISKURSANALYTISKE FELTET	50
3.3.1	<i>Diskurspsykologi.....</i>	<i>54</i>
	Sosialkonstruktivism og diskurspsykologi.....	55
	Forskjellige typer diskurspsykologi.....	55
3.4	OPPSUMMERING AV KAPITLET	57
4.	METODE.....	59
4.1	METODEVALG.....	60
4.1.1	<i>Intervjuform.....</i>	<i>60</i>
4.1.2	<i>Intervjuguide</i>	<i>62</i>
4.2	GJENNOMFØRING AV INTERVJUET.....	63
4.2.1	<i>Forundersøkelse</i>	<i>63</i>
4.2.2	<i>Intervjuet</i>	<i>63</i>

4.2.3	<i>Intervjubehandling</i>	64
4.3	INTERVJUANALYSE	65
4.3.1	<i>Kategoribasert analyse</i>	65
	Selektiv koding og tolkning	70
4.3.2	<i>Diskursanalyse</i>	71
	Metodisk bruk av en diskurspsykologisk tilnærming	73
	Fakta- og interessehåndtering. (Fact and interest)	74
	Ansvarsplikhåndtering (Accountability)	77
4.4	PRESENTASJON AV DET FERDIGE MATERIALET FOR RESPONDENTENE	78
4.5	OPPSUMMERING AV KAPITLET	78
5.	EMPIRI	79
5.1	TRADISJONELL KATEGORIBASERT ANALYSE	79
5.1.1	<i>Holistisk – innhold</i>	80
	Holistisk innhold, Roar	80
	Holistisk innhold, Are	82
	Holistisk innhold, Vigdis	84
5.1.2	<i>Holistisk form</i>	85
5.1.3	<i>Åpen koding</i>	86
5.1.4	<i>Aksekoding/gruppering av ord og begreper i kategorier</i>	86
	Oppsummering av aksekoding Roar, Are og Vigdis	92
5.1.5	<i>Selektiv koding</i>	93
	Sammenligning selektiv koding	98
5.1.6	<i>Konklusjoner, kategoribasert analyse</i>	109
5.2	DISKURSPSYKOLOGISK ANALYSE	114

5.2.1	<i>Fakta og interessehåndtering</i>	115
	Kategoritilhørighet	116
	Detaljert beskrivelse/fortelling	118
	Systematisk vaghet	120
	Empiristisk argumentasjon	123
	Retorisk argumentasjon	125
	Ekstrem formulering	127
	Konsensus og bekreftelse	128
	Lister	129
	Kontraster	131
	Oppsummering	133
5.2.2	<i>Ansvarsplikhåndtering</i>	136
	Noen eksempler	139
	Oppsummering	141
5.3	OPPSUMMERING AV KAPITLET	144
6.	AVSLUTNING	145
6.1	NOEN KONKLUSJONER	145
6.2	ANDRE PERSPEKTIVER	148
6.3	OPPSUMMERING AV KAPITLET	151
	KILDELISTE	153
	VEDLEGG	157

Forord

Vi er tre skoleledere som har valgt å skrive en masteroppgave. Det har vært en tidkrevende og arbeidsintensiv prosess over et langt tidsrom. Det å arbeide sammen om å skrive en masteroppgave er i seg selv en stor utfordring; meninger skal brytes, oppgaver fordeles og fordeles på nytt og, ikke minst, arbeidstidspunkter skal passe for alle tre. Det har tidvis vært svært anstrengende, men vi har fått mer enn vi har gitt, underveis og til slutt. Vi ser masteroppgaven som en helhet som vi alle tre står bak, alle vesentlige deler er gjennomdrøftet før de er skrevet inn i oppgaven.

Vi takker de tre skolelederne ved Brage skole for at de stilte opp og lot seg intervju og en spesiell takk til rektor som bidro med utfyllende informasjon gjennom hele prosessen. Når rektor foredrar om Brage skole for andre omtaler han spøkefullt sin lederstil som pragmatisk-despotisk. Med samme grad av seriøsitet håper vi at vår studie har bidratt til et utdypet meningsinnhold i begrepet pragmatisk-despotisk lederstil. Videre vil vi takke vår veileder Marit Aas for nyttige faglige råd og oppbyggelige samtaler underveis. De som aller mest skal takkes er våre medarbeidere som over lang tid har støttet oss og holdt ut med oss når vi av og til har vært mer opptatt av masteroppgave enn av våre egne ansatte. Vi tror at prosessen har styrket oss i mange henseende, slik at vi kommer tilbake som bedre ledere.

Sammendrag

Begreper er per definisjon mangetydige; de skifter meningsinnhold med kontekst og er gjenstand for bestandig kamp (Neumann, 2001:177). Vi har valgt å skrive en oppgave om språk og i vårt arbeid med oppgaven har vi til de grader erfart begrepers mangfoldighet.

I vårt innledningskapittel begrunner vi valg av tema og den endelige ordlyd på oppgaven; **Hva kjennetegner språket til lederne ved en skole som er anerkjent som god av myndighetene.** Vi begrunner valg av tema både personlig og mer faglig, samfunnsorientert. Vi er sikre på at vår forskning på det valgte tema bidrar til vekst og utvikling for oss som skoleledere og tror at også fagfeltet vil ha nytte av våre funn og analyser. Vi påpeker og argumenterer for at vår studie har en naturlig plass i moderne skoleforskning, bl.a. fordi vi har en oppfatning av at nettopp skolelederes språk er i ferd med å endres. Avslutningsvis avklarer vi sentrale begrep i oppgaveteksten og plasserer vår studie i forhold til andre studier; A. Sinclairs forskning på australske ledere og deres forhold til ansvarsplikten (Sinclair 1995) og den store Skolelederundersøkelsen – 2005 gjennomført av fagpersoner ved ILS (Møller m.fl. 2005).

I det neste kapitlet gir vi en relativt kortfattet presentasjon av Brage skole, skolen til de tre skolelederne vi har intervjuet. Vi har valgt å legge vekt på de sider som kan bidra til at leserne får tilstrekkelig med bakgrunnsinformasjon om den kontekst våre tre skoleledere befinner seg i. Kapitlet gir en innføring i begrepet demonstrasjonsskole, hvorfor Brage skole ble en demonstrasjonsskole og utviklingstrekk ved Brage skole. Vi presenterer kort skolens pedagogiske plattform, organisering og struktur.

Vårt teoretiske ståsted blir lagt fram i det tredje kapitlet. Vi presenterer to, i utgangspunktet frittstående modeller, som vi binder sammen fordi vi oppfatter at det gir et fruktbart grunnlag for å forstå norske skoleledere og norske skolelederes språk. Den første modellen er utviklet av Judy Sachs og presenterer de to motsetningsfylte diskursene, demokratisk- og styringsorientert profesjonalitet (Sachs 1995). Jorunn

Møller har gitt modellen norsk språkdrakt og en forståelse tilpasset norske forhold (Møller 2002). Den andre modellen bygger på A.Sinclairs forskning og inndeling av ansvarsplikten (accountability) i fem former og to gjennomgripende diskurser; en strukturell og en emosjonell diskurs. De fem formene for ansvarsplikt er personlig-, profesjonell-, samfunnsmessig-, politisk- og styringsorientert ansvarsplikt. Vi forener de to modellene og argumenterer for dette grepet. I etterkant av modellene presenterer vi ulike syn på demokratisk og styringsorientert ledelse og foretar en omfattende gjennomgang av de fem ansvarpliktene med utgangspunkt i Sinclairs forståelse. Vi legger også fram noen eksempler på hvordan ansvarspliktene forstås og håndteres i det norske samfunnsapparat, herunder også norsk skole.

I metodekapitlet gjør vi greie for hvordan vi har forberedt og gjennomført våre undersøkelser. Vi beskriver og begrunner den undersøkelsesformen vi har valgt; kvalitativ metode med semistrukturert intervju. Vi utviklet en intervjuguide i forkant av intervjuene og lot den være førende for forløpet av intervjuene med de tre skolelederne. Intervjuene ble tematisk orientert mot demokratisk/styringsorientert ledelse og ansvarsplikt. Intervjuene har blitt behandlet og analysert i to omganger. Først i en kategoribasert tradisjonell metodisk tilnærming, deretter i en diskurspsykologisk tilnærming, basert på modeller utviklet av Edwards og Potter (Edwards og Potter 1992 og Potter 1996).

De funn vi gjorde og de analyser vi gjennomførte på grunnlag av undersøkelsene, legger vi fram i empirikapitlet. I den tradisjonelt metodisk kategoribaserte tilnærmingen fant vi at våre tre skoleledere trakk på alle de fem ansvarspliktene og at de i sine utsagn hadde elementer som støttet oppunder både den demokratiske- og den styringsorienterte ledelsesdiskursen. Allikevel konkluderer vi med at de heller mot den styringsorienterte ansvarsplikten og den styringsorienterte ledelsesdiskursen. Våre funn og analyser i den diskurspsykologiske tilnærmingen viser at våre tre ledere bruker språket fleksibelt og variert. De bruker tilgjengelige retoriske ressurser for å fremme og forsvare sine synspunkter. De er ulike i grad av utnyttelse av det språklige repertoar. Med hensyn til å ta ansvar for utsagn knyttet til de fem ulike former for ansvarplikt,

finner vi at de har høyest grad av fotfeste (footing) i utsagn som vi har kategorisert under profesjonell ansvarsplikt. Dette til tross for at vi i vår første tilnærming og analyse fant at de trakk mest på den styringsorienterte ansvarsplikten. Når vi ser de to undersøkelsene under ett, ser vi at de hadde flest utsagn totalt som var orientert mot den styringsorienterte ansvarsplikten, men at eierskapet og nærheten til utsagnene rubrisert under den profesjonelle ansvarsplikten var størst.

I det avsluttende kapitlet oppsummerer vi våre funn og analyser og antyder noen konklusjoner. Vi mener at våre undersøkelser langt på vei er en parallell til A. Sinclairs forskning og funn nettopp i det motsigelsesfylte at vi finner at våre tre skoleledere heller mot den styringsorienterte ansvarsplikten samtidig som de framstår med større nærhet til utsagn som vi har rubrisert under den profesjonelle ansvarsplikt. I en diskursanalytisk forståelse kan det forklares med at vi har avdekket to diskurser, en strukturell og en emosjonell, som gjør det mulig for våre skoleledere å ha konflikterende følelser om ansvarsplikt samtidig som de framstår som ansvarlige. Helt til slutt presenterer vi andre mulige perspektiver som det hadde vært fruktbart å ha som utgangspunkt for å forske på språket til våre tre skoleledere.

1. Introduksjon

1.1 Innledning

Vi har alle arbeidet som skoleledere i mange år og så tidlig behovet for teoretisk forankring og tilgang til forskningsresultater. Dette behovet har vi fått tilfredsstilt gjennom deltakelse i utdanningsprogrammer i skoleledelse og utdanningsledelse ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo. Deltakelsen her har gitt oss nyttige og nødvendige kunnskaper som vi anvender i ledelse av relativt store organisasjoner.

Når det gjelder valg av skole til vår studie, ønsker vi å knytte noen kommentarer til dette. Vi er alle rektorer i samme geografiske område som skolen vi har valgt. Brage skole, som den heretter kalles, har på kort tid klart å etablere seg som en skole som har utmerket seg på flere områder. Skolen har markert seg som en skole som har kommet langt innenfor tilpasset opplæring, den var tidlig ute med forsøk med fast arbeidstid og den har fremdeles forsøk med alternative vurderingsformer ved overgangen til videregående skole. Brage skole er mer aktiv innenfor forsøks- og utviklingsarbeid enn de fleste andre skoler. Skolen har på kort tid oppnådd status som en meget god skole. Skolen er relativt ny, og nåværende ledelse har vært svært opptatt av å rekruttere gode medarbeidere.

Brage skole er interessant for studier av denne typen. Vi er kjent med at det er et relativt stort antall forskningsprosjekter som fokuserer på akkurat denne skolen. Dette bekrefter at den status Brage skole har oppnådd i løpet av få år har vakt oppsikt over hele landet.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Vår gruppe består av tre rektorer, alle i grunnskolen. En av oss arbeider ved en barnetrinnskole på et mindre sted, to er rektorer ved større 1-10 skoler. Begge skolene er resultat av en sammenslåing en barneskole og en ungdomsskole. Begge ble slått sammen fra skolestart høsten 2005. For den ene skolen var kun en administrativ sammenslåing, dette skoleåret får ungdomstrinnet sin opplæring i den gamle ungdomsskolebygningen, barnetrinnet får sin opplæring i barneskolens gamle bygning. Alle elevene skal etter hvert samles under samme tak. Den andre 1-10 skolen flyttet inn i nye lokaler fra høsten 2005. Rektor på barneskolen har i tillegg til skole og SFO ansvar for tilliggende barnehage. Begge de aktuelle kommunene har gått over til en tonivåmodell. Med rektor som virksomhetsleder med rådmannen som nærmeste overordnet øker etter vår oppfatning kravene til ham, både i forhold til utøvelse av ledelse og til teoretisk fundamentering. Ved å gjennomføre dette studiet, mener vi at vi kvalifiserer oss til å møte disse økte lederutfordringene. I tillegg til denne kontekstuelle betingede begrunnelsen, ligger det også en personlig motivasjon. Vi kan kort si at dette gjør vi for egen del for å dyktiggjøre oss i rektorrollen, samtidig som det er en måte å møte økte krav til utøvelse av rektorrollen eller virksomhetslederrollen på.

Høsten 2003 ble vi presentert for to mulige tilnærminger til masteroppgaven. Det ene var Lena – prosjektet, Leadership for learning, som er et internasjonalt aksjonsforskningsprosjekt. Prosjektet tok blant annet sikte på å analysere den ledelsespraksis som kommer til uttrykk i skolene som arbeider med aksjonslæring i samarbeid med ekstern veileder.

Den andre tilnærmingen var gjennom SOL-prosjektet (skole og ledelse). Prosjektet er en del av det internasjonale forskningsprosjektet som har tittelen Successful school leadership: Characteristics and Contexts. Hensikten er å undersøke hvordan ledelse praktiseres på gode skoler. Overordnede problemstillinger og mål er å bidra til utvikling av kunnskap om godt lederskap gjennom å studere hvilke erfaringer aktørene har hatt med ulike ledelsesformer og hvordan slike erfaringer varierer med ulike betingelser for ledelse. Mer spesifikt tar prosjektet sikte på å beskrive og analysere den

ledelsespraksis, som kommer til uttrykk i skoler som defineres som gode av myndighetene. I vår sammenheng betyr det skoler med demonstrasjonsskole- eller bonusskolesstatus.

Vi ønsket ikke å delta i et aksjonsforskningsprosjekt, men ønsket å studere en skole som befinner seg i vårt distrikt, og har demonstrasjonsskolestatus. Skolen har vært demonstrasjonsskole i to perioder. Det var naturlig for oss å studere hvordan ledelse utøves på denne skolen. Ved henvendelse ble vi møtt med all mulig velvillighet.

Valg av problemstilling har vært en lang prosess i gruppa. Dette har vært nødvendig fordi vi i forskningsarbeidet vårt har gjort metodevalg som er så vidt arbeidskrevende at vi har måttet foreta avgrensninger. Dette har vi gjort for å kunne ende opp med en oppgave som kan gi noen svar på relevante problemstillinger, samtidig som arbeidsmengden står i forhold til kravene til en masteroppgave. Vi valgte tidlig å fokusere på språket som benyttes på Brage skole, og har etter hvert endt opp med å analysere språket hos de tre lederne: Hva kjennetegner språket til lederne ved en skole som er anerkjent som god av myndighetene?

1.3 Hvorfor en studie som dette?

I en postmoderne tid mener vi å registrere en endring i språket som brukes også i det offentlige. De norske kommunene er påvirket av tenkning og språkbruk fra New Public Management (Busch og Vanebo 2000). *Etter siste regjeringsskifte 2001 er konkurranse mellom skoler, offentliggjøring av resultater og større grad av fritt skolevalg framstilt som panaseen eller tryllemiddelet for kvalitetsutvikling i skolen. I stor grad ligger New Public Management-ideologien til grunn for forvaltningsreformene som er gjennomført i de senere åra både i Norge og Norden for øvrig.* (Møller, 2004:12).

Når vi noen ganger kaller oss virksomhetsledere i stedet for konsekvent å kalle oss rektorer, bruker vi terminologien som kommuneledelsen legger opp til at vi skal bruke.

Våre kommuner er selvsagt påvirket av samfunnsutviklingen, som alle andre kommuner. For tida gjelder balansert målstyring (Kommunal- og regionaldepartementet 2004). For kommuneledelsen i våre kommuner er skolene virksomheter på linje med de andre kommunale virksomhetene. Skolene kan således ikke gjøre krav på være annerledes. De underkastes de samme strenge krav til økonomistyring. I en av kommunene var alle virksomhetslederne pålagt å gjennomføre et kompetansegivende studium i økonomistyring i det offentlige. Dette sier noe om fokus fra kommunens ledelse. Vi har en antagelse om at skolelederes språk er i ferd med å endres og ønsker derfor å fokusere på språket slik det blir brukt på en skole.

Vi mener fagfeltet skoleforskning kan ha nytte av våre analyser og tilhørende funn. Det kunne for eksempel vært interessant dersom et team benyttet tilsvarende metodikk som vår i en studie på et antall skoler, gjerne i flere land.

Tidlig i studiet fattet vi interesse for diskursanalyse, og har brukt mye tid på en teoretisk tilnærming til feltet. Diskurspsykologien var den av tilnærmingene til diskursanalysen som vi fant kunne gi oss innblikk i hvordan lederne ved Brage skole blant annet brukte språket til å styrke egne synspunkter og svekke andres. Vi fant her et verktøy til identifikasjon av retoriske teknikker som ledelsen ved Brage skole benyttet. Et annet sentralt tema for oss er Amanda Sinclairs ansvarsplikter (Sinclair 1995) og Judy Sachs to konkurrerende diskurser (Sachs 2001). Jorunn Møller har gitt sistnevnte studie et norsk særpreg (Møller 2002).

1.4 Definisjoner, begrepsavklaringer, avgrensninger

Vi har studert språket i to perspektiver: I et tradisjonelt metodisk perspektiv og i et diskurspsykologisk perspektiv. Det tematiske fokus har vært på ansvarspliktene og demokratisk ledelse/styringsorientert ledelse.

I en tidlig versjon av oppgaveskissen hadde vi med skriftlig materiale som grunnlag for analysen i tillegg til intervjuene. Da valget av analysemetoder var bestemt, viste det seg

at dette ville bli for arbeidskrevende, og vi valgte intervjuene som eneste grunnlag for analysen. Vi vurderte også å intervju minst en teamkoordinator og en av lærerne. Da vi besluttet at vi skulle fokusere på språket, måtte det bli en analyse av språket slik det blir brukt av rektor og de to undervisningsinspektørene ved Brage skole. Å gjøre avgrensningene som beskrevet over, har i ettertid vist seg å være en klok avgjørelse. I oppgaveformuleringen studerer vi en skole som er anerkjent som god av myndighetene. I vår sammenheng betyr det en skole som av våre sentrale myndigheter er plukket ut til å være demonstrasjonsskole.

1.5 Studiens plass i forhold til andre undersøkelser

Vår undersøkelse kan etter vårt syn karakteriseres som en parallell til Amanda Sinclairs undersøkelse foretatt på ledere i Australia (Sinclair 1995). Hun har benyttet semistrukturerte intervjuer, og hun har benyttet diskursanalyse i analysearbeidet. Vi mener også at vår undersøkelse gir en utdyping i forhold til ansvarspliktene slik de framkommer i Skolelederundersøkelsen 2005 (Møller m.fl. 2005).

2. Brage skole

I dette kapitlet prøver vi beskrive selve skolen, og vi prøver å beskrive systematikken som preger alt arbeid som gjøres her. Vi gjengir også begrunnelsen for at skolen ble valgt som demonstrasjonsskole. Beskrivelsen bygger på materiale som er stilt til disposisjon fra skolen, blant annet søknader og funksjonsbeskrivelser, samt begrunnelsen for KUF's valg av Brage skole som demonstrasjonsskole.

2.1 Demonstrasjonsskoler

Demonstrasjonsskoler er skoler som over tid har utmerket seg på nasjonalt prioriterte områder. Intensjonen er at disse skolene skal bidra med erfaringer fra det lokale initiativ og utviklingsarbeid overfor andre skoler gjennom ulike arbeidsformer.

Utdannings- og forskningsdepartementet innførte i 2002 ordningen med demonstrasjonsskoler. De skulle knyttes til gjennomføring av etter- og videreutdanningstilbud, og de skulle brukes som besøks- eller hospiteringsskoler for skoleledere eller lærere som deltok i etter- og videreutdanning. De kunne også fungere som praksisskoler for studenter. I tillegg ville allmennheten ha anledning til å studere gode eksempler i norsk skole gjennom de utvalgte skolene. Demonstrasjonsskolene skulle pekes ut for 2 år om gangen. (Læringssenteret 2002). Ordningen har blitt videreført også under ny regjering, og våren 2006 var det mulig å søke for perioden 2006-2008. 6 nye demonstrasjonsskoler og 2 demonstrasjonsskulturskoler skulle plukkes ut.

Demonstrasjonsskolene for 2002-2004 har utmerket seg med systematisk arbeid på en eller flere av områdene:

- Opplæring i prioriterte fag (lesing, skriving, matematikk og engelsk)
- Læringsmiljø
- Skoleanlegg

2.2 Hvorfor ble Brage skole valgt?

Flere av skolene i kommunen søkte, og kommunen foretok en prioritering mellom søkerne. Departementets begrunnelse for å velge Brage skole er gjengitt under. Skolen ble valgt ut fra alle departementets 3 kriterier.

Utdannings- og forskningsdepartementets begrunnelse for å velge Brage skole er: Skolen søkte på alle 3 områdene. Brage skole er valgt fordi den viste til et helhetlig og systematisk arbeid som grunnlag for et faglig innhold av høy kvalitet.

Skolen viste til systematisk tilrettelegging for opplæring både organisatorisk og faglig. Skolens organisering var gjennomtenkt og gjennomgripende som basis for en helhetlig pedagogisk virksomhet. Elevperspektivet var langt framme. Det ble benyttet alternative vurderingsformer. Ressursene ble etter departementets syn brukt gjennomgående på en kreativ og fleksibel måte. Skolen kunne vise til samarbeid med eksterne partnere, bl.a. forskningsmiljøer (Læringssentret 2002).

2.3 Brage skole, en beskrivelse

Skolen startet i 1997 og flyttet inn i nytt bygg til skolestart 1998. Skolen er en 1-10 skole med kapasitet for 752 elever, dette tilsvarer et elevantall tilsvarende 2 klasserekker på barnetrinnet og 4 på ungdomstrinnet. I skoleåret 2005/2006 har skolen 514 elever, fordelt med 307 på barnetrinnet og 207 på ungdomstrinnet. I dette skoleåret vil det være 75 elever med minoritetsspråklig bakgrunn.

Skolen ligger sentralt til, med kort avstand til sentrum og samtidig nær tilknytning til skog, sjø og en innsjø. Skolen har et inntaksområde fra områder med godt etablerte eneboligmiljøer og fra typisk blokkbebyggelse

2.4 Kontekstbeskrivelse

Rektor ble ansatt fra 1.8.1997, sammen med 5 lærere. Rektor hadde ikke innflytelse over valg av medarbeidere til det første skoleåret, som foregikk i leide lokaler. Det første skoleåret var det 67 elever. Fra det andre skoleåret, som startet opp i helt nye og tidsmessige lokaler hadde rektor en viss innflytelse på valg av medarbeidere. Fra det tredje året har han kunnet sørge for ansettelsene selv. Rektor har lang erfaring fra spesialskole, både som lærer og de siste årene som rektor. Vi ønsket å finne ut hvordan det pedagogiske fundamentet har framkommet, og hadde en samtale med rektor før de semistrukturerte intervjuene. Da han ble ansatt, visste han at skolen gradvis kom til å bli en stor 1-10-skole med kapasitet på 752 elever. Han måtte planlegge systemisk for å kunne få til den ønskede skolen i en så vidt stor. De første årene hadde ikke skolen ungdomstrinn. De viktigste punktene i intervjuene av nye lærere var

- Elevsyn
- Tilpasset opplæring
- Forståelse for systemisk arbeid
- Vilje og evne til teamarbeid

Skolen ved rektor har fra dag en lagt sterk vekt på tilpasset opplæring. Dette kan ha sammenheng med at rektors lange erfaring med spesialpedagogisk tilrettelegging gjorde det naturlig å bygge opp det pedagogiske arbeidet ved Brage skole slik de har gjort.

2.5 Brage skole, pedagogisk plattform, organisering og struktur

2.5.1 Pedagogisk plattform

Brage skole er en ung skole som har liten erfaring med å lage tunge og visjonære pedagogiske plattformer. De har kommet fram til følgende setninger som styrer virksomheten:

- Det skal til enhver tid arbeides for at hver enkelt elev skal ha et mest mulig optimalt læringstilbud innenfor gitte rammer og ressurser.
- Beslutninger/tiltak skal skje på lavest mulig nivå
- Det skal arbeides etter en systematisk modell: hvem – gjør – hva – når – hvordan – hvorfor

De grunnleggende setningene har i følge rektor kommet fram som et resultat av måten å jobbe på de første to årene. Kommunen arbeidet i den tida med utvikling av virksomhetsplaner etter en mal rektor mente passet dårlig for deres måte å jobbe på. De ønsket et praktisk verktøy for arbeidet på Brage skole. Selve utformingen av punktene over er gjort av rektor selv. Intervjuene av undervisningsinspektørene bekrefter at rektor selv har stått for mye av arbeidet med å få fram en pedagogisk plattform for skolen.

2.5.2 Organisering

Brage skole har en klar teamstruktur. Skolen er delt inn i 4 hovedteam hvor hvert team har en leder og en S-kontakt (ansvar for sosialpedagogikk, språklig minoritetsopplæring og og tilpasset opplæring). Skolen har to støtteteam, et for spesial- og sosialpedagogikk og et for språklige minoritets elever. Skolefritidsordningen (SFO) er å regne som et eget team.

Målsetting for teamstruktur:

- Teamene skal være mest mulig komplementært sammensatt ut fra alder, erfaring, kompetanse og utdanning
- Teamene skal være mest mulig selvhjulpne/selvdrevne i forhold til de oppgaver de skal løse i løpet av skolehverdagen. Dette ut fra kravet om tilpasset opplæring til den enkelte elev, faglig kvalitet og utvikling på selve opplæringen, organisering og bruk av ressurser
- Sikre at læreren ikke står alene om arbeidet sitt, men sikre samarbeid, faglig drøfting og utforming av planer slik at opplæringen blir best mulig for den enkelte elev.
- Sikre at lærer kan få/får hjelp, støtte og veiledning i sin arbeidssituasjon
- Ansvarsdefinering av oppgaver som er knyttet til temaet og lærer
- Teamstrukturen løser opp klassebegrepet, ved at organiseringen av ressurser og elever skal ta utgangspunkt i hva slags behov det er på teamet

Brage skole er en 1-10 skole. Med teamstruktur som basis er likevel målet at skolen skal sees på som en helhet. Dette når det gjelder utnyttelse og bruk av ressurser og på en måte som totalt er til det beste for hele skolen. og innebærer en "fri flyt" av ressurser fra et team til et annet ut fra hva slags behov som gjelder. Behov er ikke statiske, derfor må ressursutnyttelsen være dynamisk og fleksibel. Alle ressurser tilfaller teamet og det er teamet som avgjør hvordan som avgjør hvordan timer og ressurser skal benyttes til beste for hver enkelt elev. Lærerne må være villige til å flytte på seg ut fra hva slags behov som gjelder.

2.5.3 Organisatorisk inndeling

Team

Team I: 1. – 4. trinn

Team II: 5. – 7. trinn

Team III: 8. – 9. trinn

Team IV: 10. trinn

Team V: SFO (skolefritidsordningen)

Team VI: S-team (spes.ped. og opplæring for minoritetsspråklige)

- Hvert team ledes av en teamkoordinator
- Det er utarbeidet en egen instruks for teamkoordinatorer
- Teamkoordinatorer sitter i skolens utvidete ledergruppe sammen med rektor, inspektører og tillitsvalgte
- Utvidet ledergruppe har faste ukentlige møter

Vurderingsformer på ungdomstrinnet

Elevene på ungdomstrinnet kan velge om de vil ha vurdering med eller uten karakterer.

De som ikke velger karakterer, får en skriftlig vurdering.

Driftsråd for elevene

På alle team har Brage skole driftsråd. Disse rådene består av 4 elever og lærerne på teamet. Hver 5. uke utvides rådet med rektor, inspektør og representanter for de foresatte. Driftsrådet har møte hver uke, og kan uttale seg i alle saker som har med trinnets/klassens/teamets drift å gjøre – som ukeplaner, organisering, metoder, evaluering, trivsel og miljø. Elevene i driftsrådene på team I og II er valgt ut etter avstemning i klassene, på team III og IV etter skriftlig søknad og intervju. Alle blir intervjuet av rektor og et medlem av driftsrådet på de enkelte klassetrinn. Rektor og elevrepresentanten bestemmer sammen utvelgelsen av de 4.

Tilvalgsfag

Elevene på u-trinnet har et tilbud om 152 årstimer pr. klassetrinn i tilvalgsfag. Skolen tilbyr fransk og spansk, samt at elevene kan velge mellom et antall andre fag og emner. Disse fagene/emnene bestemmes i et nært samarbeid med driftsrådene.

Opplæring av språklige minoritetselever

Brage skole samarbeider med Senter for kompetanseutvikling i den flerkulturelle skolen. Skolen arbeider derfor spesielt målrettet i forhold til opplæringen av denne gruppen elever.

Fast arbeidstid

Skolen har valgt å innføre fast arbeidstid for lærerne: 08.00 – 15.30. Bruken av tida er funksjonalisert – tid og ressurser brukes ikke til å diskutere hvilken tid som skal brukes til hva, men er mer målrettet mot arbeidsoppgavene: Hvordan skal vi gi den enkelte eleven et best mulig tilbud?

Systemarbeid

Brage skole har mange elever med et særskilt behov for opplæring – uavhengig av enkeltvedtak etter opplæringsloven. Skolen har høy kompetanse på det spesialpedagogisk området og har utarbeidet en egen systemperm som beskriver ”hvem – gjør – hva – når – hvordan” i forhold til elever med behov for et spesielt tilrettelagt opplegg/tilpasset opplæringstilbud.

Systemet skal i like stor grad være en hjelp i det forebyggende arbeidet. Skolen har derfor en nøye og forpliktende beskrivelse av hvordan den første leseopplæringen skal være, hvordan en skal arbeide etter sosial kompetanseplan, hvordan og når det skal kartlegges/observeres etc. Systemarbeidet ved Brage skole er nedfelt i funksjonsbeskrivelser/ansvarsdefineringer, planer og prosedyrer, kartlegging/testmateriell og rapportskriving. Utdrag av overskrifter i beskrivelsen av systemarbeidet:

- Organisering/prosedyrer for å dekke behov som oppstår
- Ansvarsområder/funksjoner tilknyttet stillingene
- Prosedyrer/organisering av søknad om ressurser vedr. enkeltvedtak (arbeidet som skal utføres før en søknad foreligger)
- Oversikt over tester/observasjonsmateriell systematisert etter behov, områder og klassetrinn

- Kartleggingsrapport (punkter for hva en rapport skal inneholde)
- Organisering/modell og prosedyre for sosial kompetanseutviklingsplan
- Første lese- og skriveopplæring
- Sosial kompetanseutviklingsplan

2.6 Oppsummering av kapitlet

I dette kapitlet har vi prøvd å gi et inntrykk av Brage skole, uten at vi har gått inn på vurderinger. Dette er en beskrivelse som er laget ut fra dokumenter vi har hatt tilgang til. Beskrivelsen stemmer med det inntrykk vi har fått gjennom mange besøk ved skolen og samtaler med ledelsen og øvrige ansatte. Dette er en skole som uten tvil arbeider systemisk for å oppfylle sine målsettinger.

3. Teori

I dette kapitlet presenteres det teoretiske grunnlaget for å utvikle en forståelse for hva som kjennetegner språket til lederne ved en skole som er anerkjent som god av myndighetene. Det mangfoldige begrepet accountability blir introdusert, både i en matriseform som er inspirert av den australske forskeren Amanda Sinclair, og seinere i kapitlet utdypet med norske eksempler både fra statsforvaltning og fra skoleledelse. I denne sammenheng beskrives accountability som ansvarsplikt, dette problematiseres noe lenger ut i kapitlet.

Ansvarspiktspliktmatrisen er koblet sammen med en modell for å forstå to ulike og konkurrerende diskurser om profesjonalitet, henholdsvis en deltakende og en styringsorientert profesjonalitet. Modellen er utviklet av Judy Sachs (Sachs 2001) og videreutviklet av Jorunn Møller (Møller 2002). I vår framstilling velger vi å erstatte begrepet profesjonalitet med ledelse. Videre viser vi at de to modellene eller matrisene kan ses som én kompleks modell og argumenterer for at dette grepet kan forsvares. Vi gir eksempler på flere oppfatninger av demokratisk ledelse, som vi omhandler som meningslikt med deltakende ledelse, og noen få oppfatninger av styringsorientert ledelse.

Den andre halvdelen av kapitlet tar for seg begrepet diskursanalyse og ulike teoretiske retninger innen diskursanalysen, spesielt blir det lagt vekt på de tre retningene diskursteori, kritisk diskursanalyse og diskurspsykologi. Framstillingen bygger på Winter Jørgensen og Philips oppdeling (Winter Jørgensen og Philips 2002).

Diskurspsykologien blir utdypet og presentert mest grundig fordi den danner noe av grunnlaget for vår metodiske tilnærming til det empiriske materialet. Vi argumenterer også for hvorfor vi velger å gå nærmere inn på denne greinen av diskursanalysen. Diskurspsykologien blir på denne måten behandlet både i dette teorikapitlet og i et seinere metodekapittel.

Tabell 3-A: Teorimatrise

Deltakende ledelse (profesjonalitet) har sitt utspring i profesjonen arbeidet må begrunnes i det offentlige rom de profesjonelle arbeider målrettet for å redusere ulikhet og urettferdighet har røtter i et ethos hvor samarbeid står sentralt gjensidig tillit., respekt og kritisk refleksjon over arbeidet er grunnleggende	Styringsorientert ledelse (profesjonalitet) Har sitt utspring i new public mangement Effektiv styring er løsning på problemene De profesjonelle arbeider for å nå de mål som er satt av overordnede/vedtatt eksternt Har røtter i et ethos hvor konkurranse står sentralt Fortløpende kontroll og ekstern vurdering av arbeidet er grunnleggende
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	Personlig ansvarsplikt(personal)	Profesjonell ansvarsplikt (professional)	Samfunnsmessig ansvars-plikt (public)	Politisk ansvarsplikt (political)	Styringsorientert ansvarsplikt (managerial)
Strukturell diskurs	De som framviser personlig ansvarsplikt er sett på som vanskelige å styre (Pe1) Troskap mot samvittighet i forhold til grunnleggende verdier som respekt for menneskelig verdighet og at man kan påvirke andres liv. Styrt av psykologisk kontroll og derfor mektig og bindende Kan bli forsterket av en org.kultur med uttalt vekt på verdier og oppfatninger. (Pe2)	Følelse av plikt overfor de som er medlemmer av en profesjon/ekspertgruppe (Pr1) Profesjonell integritet blir verdsatt. (Pr2) Flere ulike betydninger av begrepet : tro mot faget (Pr3) profesjonell i ledelse upolitisk motvekt mot korrump profesjonalisme Altså svært ulike og dels motstridende oppfatninger. Å representere de profesjonelle verdier til en arbeidsstokk overfor et skeptisk samfunn/styre.	Mer uformell enn politisk ansvarsplikt. Regnskap overfor samfunnet (Sa1) Komplimentær til politisk ansvarsplikt. Prosess med kalkulert pris.	Arbeidsdeling mellom det administrative og det politiske (Po1) Rettlinjet forhold. Skal ordne forholdet mellom politikk og administrasjon.	I noen sammenheng ganske likt med : økonomisk, administrativ, byråkratisk ansvarsplikt. Bygger på plassering i et hierarki der underordnet står til ansvar for overordnet for utførelse av delegerte oppgaver (St1) En prosess for å nå en bestemmelse. Levere budsjettet (St2) Det som er mulig for privat ledelse også mulig for off. ledelse. Autonomi.
Personlig/ emosjonell diskurs	En uunngåelig prosess bare delvis under personens kontroll og hvor risikoen er stor (Pe3) Å gjøre det som er rett fordi det er rett og leve med konsekvensene (Pe4)	Ensom affære isolert fra de man prøver å forsvare	Kan bli personlig ansvarlig. Ødelegge karrieren. Mange å ta hensyn til. Uforutsigbart . Ukontrollerbart .	Dilemma : admin. bedriver kvasipolitikk. Balansekunst . Ingen retningslinjer. Risikabelt .	Består av mange ”skjulte” fenomener. Risikoforetagende. Usikkert når/fordi parametrene er basert på forventninger. Lederen blir ”offerlammet” for en beslutning som kan fordømmes.(St3)

Før vi kommenterer matrisen vi presenterer i det foregående, ser vi det som viktig å legge fram et par definisjoner av ansvarsplikt som A. Sinclair legger til grunn i sin omtale og analyse av ansvarsplikten.*in the context of a relationship with an institution or person which or who is in a position to enforce their responsibility by calling them to account for what they (and/or their subordinates) have or have not done..... subject to an institutions or a persons oversight, direction or request that they provide information on their action or justify it before a review authority* (Thynne og Golding i Sinclair, 1995:91). En noe mer dyptpløyende definisjon; *Accountability is a responsiveness and ownership of outcomes which "goes beyond the idea of just holding to account. It requires the public manager to find ways of giving account" The management of ones own and others accountabilities requires strategies tied to an understanding of language and ideology, value and ethics, emotion and motivation* (Politt i Sinclair, 1995:103).

Imidlertid kan ikke ansvarsplikten fungere som en måte å ordne forholdet mellom mennesker på, hvis ikke de som er involvert forholder seg til den sosiale kontrakten som ligger til grunn for ansvarsplikten. Ansvarsplikten forutsetter enighet om hva som kan regnes som akseptabel utførelse og atferd, eller formulert noe annerledes; det må foreligge enighet om hvordan ansvarsplikten manifesterer seg. ...*it involves the generation of social consensus about what counts as good conduct and acceptable performance* (Day og Klein i Sinclair, 1995:91).

Skjemaet ovenfor er et forsøk på å ordne de ulike former av ansvarsplikt slik de er framstilt av A. Sinclair i artikkelen *The Chameleon of Accountability: Forms and Discourses* (Sinclair 1995). Hver av de ulike formene er også framstilt som to forskjellige og delvis motstridende diskurser; en strukturell og en personlig/emosjonell. Formene er ikke plassert tilfeldig i forhold til hverandre, de er forsøkt sett i forhold til et annet skjema/matrise, nemlig Sachs/Møller sin framstilling av ulike diskurser i forhold til profesjonalitet. I Sachs/Møllers matrise er deltakende profesjonalitet plassert til venstre (som vi omdefinerer fra profesjonalitet til ledelse) og styringsorientert profesjonalitet (som vi omdefinerer fra profesjonalitet til ledelse) til høyre. Det kan

virke noe lettvt å behandle begrepene profesjonalitet og ledelse som meningslike, men i denne sammenheng mener vi å kunne forsvare dette fordi vi finner støtte i dette i deler av den litteraturen vi har valgt å fordype oss i.

I skjemaet over plasserer vi de ulike former for ansvarsplikt fra venstre mot høyre, dvs. at personlig og profesjonell ansvarsplikt kan ses som komplementære til/orientert mot deltakende profesjonalitet/ledelse i Møllers matrise og managerial (styringsorientert) ansvarsplikt kan ses på som komplementær til styringsorientert profesjonalitet/ledelse. Samfunnsmessig ansvarsplikt er havner i midten i vår framstilling og oppleves som utfordrende å definere i forhold til overnevnte matrise fra Sachs/Møller – samfunnsmessig ansvarsplikt har i seg elementer av både deltakende og styringsorientert profesjonalitet/ledelse.

Om det er riktig å framstille ansvarsplikten i fire eller fem ulike former kan være tema for drøfting. I en skolelederundersøkelse gjennomført i 2005 om arbeidsforhold, evalueringspraksis og ledelse i skolen opereres det med kun fire ulike former for ansvarsplikt; den samfunnsmessige, den resultatorienterte (som vi forstår som den styringsorienterte), den profesjonelle og den personlige ansvarsplikten (Møller m.fl. 2006). I vår oppgave deler vi den resultatorienterte ansvarsplikten opp i en politisk ansvarsplikt og en styringsorientert ansvarsplikt.

Matrisen vi har valgt for å framstille de ulike formene for ansvarsplikt i, fungerer i hovedsak bra og gir et godt visuelt bilde. Imidlertid ser vi at det er noe problematisk å plassere personlig ansvarsplikt til venstre i matrisen, komplementært til deltakende ledelse. I vår framstilling dreier personlig ansvarsplikt seg om å være ”tro mot sin samvittighet og grunnleggende verdier”. Hvis de grunnleggende verdier dreier seg om respekt for menneskelig verdighet, fungerer matriseframstillingen tilfredsstillende. Hvis de grunnleggende verdier også kan dreie seg om å ha som verdi at noen mennesker er mer verdt enn andre, fungerer framstillingen feil og mot sin hensikt. Personlig ansvarsplikt må altså snevres inn til å kunne forstås som en humanistisk inspirert ansvarsplikt i vår framstilling.

Vi mener også å finne en god og holdbar begrunnelse for å koble de to matrisene opp mot hverandre slik vi har gjort i det foregående. J. Møller uttrykker seg slik med hensyn til endringer i diskurser om utdanning og skoleledelse: *Det snakkes i dag annerledes enn før om styring og ledelse i skolen. Opp mot en deltakerorientert diskurs om profesjonalitet, står en mer styringsorientert diskurs. Mens den deltakerorienterte varianten har utviklet seg fra yrkesprofesjonen, har styringsdiskursen sitt opphav hos arbeidsgivere med vekt på regnskapsplikt og effektivitet.* (Møller i Olaussen, 2004:167). Den styringsorienterte diskursen, med sin basis i New Public Management, blir stadig mer synlig og har fått konsekvenser for hvordan man tenker om ledelse i skolen på kommunalt nivå.

Vår forståelse av Sachs/Møller-matrisen dreier seg om forholdet mellom deltakende ledelse og styringsorientert ledelse og noen framtrepende kjennetegn ved disse. Vi presenterer i matrisiform de fem ulike ansvarsplikter, deres innbyrdes forhold og noen sentrale kjennetegn ved disse. Vi legger vi mest vekt på å omtale og drøfte sistnevnte matrise. Dette begrunnes dels med at vi tidlig fattet interesse for de perspektiver som åpner seg ved å bruke ansvarspliktene som portåpner i studiet av språket til noen norske skoleledere, og dels fordi ansvarspliktene kombinert med et diskurspsykologisk utgangspunkt gir mulighet til å forstå og undersøke språket til disse lederne ganske dyptgående i undersøkelsesdelen av vår oppgave. Seinere i dette kapitlet omtaler vi diskursanalyse og spesielt diskurspsykologi. Vår fremste inspirasjonskilde til å bruke ansvarspliktene som både teoretisk forståelsesgrunnlag og empirisk utgangspunkt har vært A.Sinclair.

3.1 To ulike ledelsesdiskurser

Med utgangspunkt i tidligere omtalte ulikhet i prioriteringen av drøfting og omtale av de to matrisene, vil vi i det følgende behandle og drøfte deltakende ledelse, styringsorientert ledelse og forholdet mellom disse.

Ledelsesbegrepet er mangfoldig og utøvelse av ledelse har mange former, og i Norge er det skrevet mindre og forsket mindre på ledelse enn i mange andre land, for eksempel i de engelskspråklige deler av verden. Mye av vår kunnskap og vårt kjennskap til forskning om ledelse springer ut av og baserer seg på litteratur fra andre land, selv om det i Norge også har blitt forsket en del på ledelse i de seinere år. Således tar vår omtale av både deltakende ledelse og styringsorientert ledelse utgangspunkt i både norsk og utenlandsk litteratur og forskning. Vi forholder oss helst til norsk litteratur om ledelse i Norge, ikke fordi den er mer allmenngyldig universelt, men fordi vi tror den ”sannere” om ledelse i Norge. At ledelse i Norge er noe annet enn ledelse i Nord-Amerika på mange viktige områder legger vi til grunn uten å drøfte det videre.

Den norske debatten om ledelse og om hvordan ledelse utøves eller bør utøves, spenner over et vidt meningsfelt. Utdanningsforbundet synes å ville ha skoleledere som er støttende og forståelsesfulle og som ikke er for kravstore i forhold til sine medarbeidere. De ønsker ikke å vektlegge skoleledernes arbeidsgiveransvar for sterkt, men er mer opptatt av at skolelederne også er arbeidstakere og synes å ønske seg skolelederen i rollen som fremst blant likemenn. Det vises i denne sammenheng til debatheftet fra Utdanningsforbundet om Skoleledelse i endring; om forholdet mellom skoleleder og tillitsvalgt. *Partene må legge vekt på å ha en åpen og saklig dialog der de lytter til hverandres synspunkter og fører reelle drøftinger og forhandlinger.*

Derne er det nødvendig å respektere både de beslutninger som tas, og retten til å løfte spørsmål opp til nivået over i saker der denne retten finnes (Hjetland og Ahlin, 2004:10). KS, delvis Staten og talsmenn for det private næringsliv har en ganske annen oppfatning av ledelse. Man kan få inntrykk av et lederideal og ledelsesoppfatning som gir lederen vide fullmakter og med omnipotente evner til å bruke disse fullmakter. I et foredrag på en konferanse arrangert av Utdanningsforbundet uttrykte Halvdan Skard seg slik ; *det er en klar utfordring å styrke rektor som arbeidsgiver* (Skard, 2003:3). Vi viser til Stortingsmelding nr. 30 Kultur for læring: *I lærende organisasjoner er forventninger og tilbakemeldinger tydelige. Lærende organisasjoner stiller derfor særlig store krav til tydelig og kraftfullt lederskap som er seg bevisst skolens kunnskapsmål* (St.melding. 30, 2003/2004:26). Videre heter det i sammen

melding om Skoler i utvikling: *Føyerlige ledere overlater i for stor grad ansvaret for opplæringen til lærerne og er tilbakeholdne med å gå i dialog om hvordan opplæringen skal gjennomføres og forbedres* (St.melding. 30, 2003/2004:28). I boka Flat struktur og resultatenheter uttrykkes det slik ; *...enhetslederen er ikke en bestemt person, han er både minirådmann, personalsjef, kundeveileder, fagmann og bedriftsleder* (Opedal m. fl., 2002:74). Det tegnes et bilde av den heroiske og karismatiske leder. Overgangene mellom de ulike syn er glidende, allikevel mener vi at vi kan identifisere noen grunnleggende ulike syn på ledelse knyttet opp mot begrepene deltakende og styringsorientert ledelse. I vår videre omtale betrakter vi demokratisk ledelse og deltakende ledelse som synonyme begreper.

3.1.1 Om demokratisk ledelse

Demokratisk ledelse forstås ulikt av mange. Vi har ikke ambisjoner om å utlegge en fullstendig og fyllestgjørende redegjørelse for hva begrepet rommer, men heller gi noen eksempler på hva noen framtrepende forskere legger i begrepet. De bidrag til å forstå demokratisk ledelse som vi presenterer, stemmer godt overens med vår egen oppfatning av hva demokratisk ledelse kan være. Bidragene bekrefter delvis den demokratioppfatningen som legges til grunn for vår matrise, de tangerer og utvider begrepet.

Judy Sachs, professor i utdanning ved universitetet i Sydney, er opphavskvinne til matrisen som stiller deltakerorientert profesjonalitet opp mot styringsorientert profesjonalitet, kalt henholdsvis democratic professionalism og managerial professionalism (Sachs 2001). Kjernen i den deltakerorienterte/demokratiske profesjonalitet, som vi foretrekker å kalle ledelse, er å legge vekt på samvirkende handling mellom lærere og andre utdanningsinstanser. Lærere og skoleledere har et ansvar også utenfor det som skjer i undervisningsrommet; for hele skolen, utdanningssystemet, studenter, kommunen osv. Sachs mener denne type profesjonalitet/ledelse danner grunnlag for en spesiell type identitet – en aktiv identitet. En identitet som kjennetegnes ved bl.a.*the development of this identity is deeply*

rooted in principles of equity and social justice (Sachs, 2001:81). Denne identiteten kjennetegnes bl.a. ved fri flyt av idéer, tro på menneskers individuelle og kollektive kapasitet til mulighetene for å løse problemer, kritisk refleksjon, opptatthet av andres velferd, verdighet, opptatthet av verdier og organisering av sosiale institusjoner, kamp mot utnytting og undertrykkelse.

Jorunn Møller er opptatt av demokratisk ledelse i skolen og har i en artikkel fra 2002, *Democratic Leadership in an Age of Managerial Accountability*, tatt for seg dette temaet. Hun påpeker at det ikke er lett å definere begrepet demokratisk ledelse, selv om hun presenterer noen eksempler på praksiser som kan defineres som utøvelse av demokratisk ledelse av skoler. Bl.a. trekker hun fram noen eksempler på noen praksiser fra boka *Democratic Principals in Action* hvor 8 skoleledere i Nord-Amerika blir beskrevet som følger:

- They all tried to encourage teachers involvement in decision-making about instruction and are committed to the principle of sharing power with others.
- They were all child-centered and strongly committed towards improving teaching and learning and supporting teachers.
- They all had trust in teachers motives.
- They all had the ability to listen and to communicate openly.

(Blase i Møller, 2002:7).

Hun viser også at betingelser og kontekst for ulike former for demokratisk ledelse av skolen påvirkes av og forandres av de diskurser som for tida dominerer talemåter og ideologi. En av disse er diskursen om styringsorientert ansvarsplikt – managerial accountability. Jill Blackmore hevder at.... *That this new educational accountability has been more about regulation and performance than educational improvement, local capacity building, and the encouragement of democracy in schools* (Blackmore i Møller, 2002:8).

Møller konkluderer bl.a. med at flere initiativ må tas for at demokratisk ledelse av skoler skal vinne fram og ikke tape mer terreng i forhold de mer styringsorienterte diskurser som er dominerende:

- In order to restore and increase trust in teaching profession, schools principals and teachers should enter the public debate with both their critiques of educational policies and their internal defined criteria of teacher professionalism.
- Broader social indicators for participation and active citizenship should be used to evaluate success.
- There should also be a two-way accountability in which the system is accountable to schools with respect to the resources provided to support schools adequately.

(Møller, 2002:12).

Avslutningvis i artikkelen, med en brodd mot rådende oppfatninger av hvordan skoler skal ledes og utvikles; *My point, with the consequences for defining and framing democratic leadership, is that education`s responsibilities are primarily to the democracy of citizens rather to the democracy of consumers* (Grace i Møller, 2002:12).

Erik Oddvar Eriksen har i sin bok Kommunikativ Ledelse utviklet et konsept som han kaller - kommunikativ ledelse og som har følgende kjennetegn:

- Ledelsen motiverer til innsats og engasjement gjennom språklige virkemidler og suksess avhenger av overbevisningskraft.
- Genuint samarbeid er nødvendig for å ta hensyn til kompleksiteten i organisasjonen.
- Aksept fra underordnede forutsetter at lederne begrunner og rettferdiggjør.
- Solidariteten må ikke stoppe ved enhetens grenser, men må kobles til vertikale kommunikasjonskanaler.
- Demokratiske organer muliggjør at det beste argument kommer fram. Dette øker både rasjonalitet og forpliktelse.
- Midler, mål og situasjonsdefinisjon må gjøres til gjenstand for kritisk evaluering.

(Eriksen 1999).

Eli Ottesen og Jorunn Møller har i artikkelen ”Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv” tatt for seg et distribuert perspektiv på ledelse og viser at denne teoretiske vinklingen kan gi nyttige bidrag til å utvikle forskning på skoleledelse og

være med på å danne en ramme for å reflektere over og forstå kompleksiteten i egen praksis. De konkluderer bl.a. med at*distribuert ledelse er ikke et normativt, men et analytisk begrep.* Videre; *det viktigste bidrag til feltet er vendingen fra ledelse som "det som ledere gjør" til ledelsen som en følge av samhandling mellom ulike aktører i organisasjonen* (Ottesen og Møller, 2005:10).

Distribuert ledelse er imidlertid ikke for alle en ledelsesform som kan kalles demokratisk. Richard Hatcher har forsket på begrepet med utgangspunkt i problemstillinga ; *The central issue I wish to focus on is the relationship between distributed leadership and managerial power* (Hatcher, 2005:254). Vi forstår hans innvendinger mot å betrakte distribuert ledelse som en demokratisk ledelsesform slik at denne lett kan bli en "agent" for dominerende og styringsorienterte oppfatninger av hvordan utdanning skal styres. *"An authentically participative professional culture cannot be achieved within existing government driven management structures..... There has been a capture of the leadership discourse by the managerialist project* (Wright i Hatcher, 2005:139). Hatcher mener at distribuert ledelse ikke kan virkeliggjøres uten at makt distribueres.

3.1.2 Om styringsorientert ledelse

Til grunn for denne styringsformen ligger det noe uklart definerte ideologiske fenomenet New Public Management, et mangehodet troll som har mange framtredelesformer og som defineres svært ulikt avhengig av ståsted, roller og posisjon. Den bakenforliggende tankegang er preget av den økonomiske liberalisme som har en sterk posisjon i vår del av verden. Det etiske fundamentet for New Public Management , heretter kalt NPM , synes å være utilitarismen eller nytte-etikken. I et nytte-etisk perspektiv ser vi på og vurderer konsekvenser av våre handlinger eller de mål som virkeliggjøres. En forståelse av nytte-etikken kan også tilsi at man av hensyn til flertallets interesser tilsidesetter autonomi og det enkelte individs behov og interesser. Nytte-etikken kan kritiseres for å se mennesket som et middel og ikke et formål i seg selv. Hvis noe er bra for de fleste, kan enkeltmennesker "ofres".

I forhold til den sosialpolitiske virkelighet er dette slett ikke uvesentlig. I flere land i Europa ser vi en utvikling i retning av et såkalt 2/3-samfunn, der et mindretall (1/3) av befolkningen er arbeidsløse eller lever under sosiale og økonomiske forhold som står i skarp kontrast til flertallet. En nytte-etisk tilnærming til sosialpolitikk kan brukes for å forsvare dette, ut fra den tankegangen at flere får det vesentlig bedre dersom noen må gi avkall på å oppnå de samme sosiale og økonomiske vilkår som resten, fordi gevinsten totalt sett blir større enn dersom godene skulle fordeles likt på alle. Nytte-etikk kan slik kobles sammen med den økonomiske liberalisme som legger vekt på at det er ens eget ansvar og opp til en selv hva en gjør ut av sin økonomiske og sosiale situasjon (Henriksen og Vetlesen, 2000:178).

Opp mot den tidligere omtalte democratic professionalism setter Judy Sachs managerial professionalism. Den styringsorienterte varianten mener hun kjennetegnes ved bl.a. synliggjøring i organisasjonsforandringer, pålegg om ansvarlighet og systemer som er effektive og økonomiserende i sine aktiviteter. Styringsorientert diskurs påstår at effektiv ledelse kan løse de fleste problemer og at det som er bra for det ”private næringsliv” er også bra for offentlig virksomhet. Videre at ledere er helter som er synlige og som bør ha rom for å utøve sin dømmekraft og at andre grupper bør akseptere deres autoritet. Kriterier for vellykket arbeid etter denne modellen er at man møter standardiserte kriterier for fullføring og prestasjoner med dyktighet og effektivitet og bidrar til skolens formelle ansvarlighet. Hun mener også at styringsorientert ledelse har drevet skolens rektor fra rollen som seniorkollega til rollen som institusjonens leder (Sachs 2001).

Den styringsorienterte diskurs har utviklet en identitet som preges av effektivitet, pålitelighet og ansvarlighet. Sachs hevder at dette er en entrepenøridentitet som preges av individualitet, konkurranse, kontroll/regulering og at den er eksternt definert.

Gustav Karlsen (Karlsen 2002) trekker fram noen sentrale kjennetegn ved New Public Management, som vi betrakter som et begrep med samme meningsinnhold som den styringsorienterte diskurs :

- Vekt på den øverste leders kontroll, ansvar, insentiver, kvantitative resultatindikatorer og effektivitetsmål.
- Lederskap ses på som profesjon, er synlig og aktivt og preges av klare ansvarsforhold og sentralisering av makt.
- Klare mål og kvantitative suksesskriterier ses på som midler til å øke effektiviteten i organisasjonen.
- Økt vekt på resultatlønn og målbare prestasjoner gir grunnlag for ressursfordeling og individuell belønning.
- Delegert resultatansvar til underavdelinger gir riktigere og mer effektive beslutninger.
- Innføring av konkurranseelementer i offentlig sektor skal øke standarden og senke kostnadene.
- Private ledelsesmodeller er forbilder; bedre prestasjoner og fleksibilitet i ansettelser.
- Større krav til disiplin i ressursbruk.

Mens de ovenstående perspektiver på styringsorientert ledelse og NPM er relativt endimensjonale i sin framstilling, har Busch og Vanebo en bredere tilnærming til begrepene og viser til Ferlie et.al. (Ferlie i Busch og Vanebo, 2002:14) som hevder at det foreligger i hvert fall fire modeller som representerer en utvikling bort fra tradisjonell offentlig administrasjon. Modellene gjengis her i korte trekk. Den første modellen er preget av krav til effektivitet og har blant annet tro på følgende tiltak:

- Sterkere økonomisk kontroll
- Sterkere hierarkisk kontroll
- Sterkere vekt på evaluering og standarder
- Sterkere vekt på brukerorientering
- Deregulering av arbeidsmarkedet
- Nye lønns- og kontraktsbetingelser
- Sterkere makt til ledelsen og de profesjonelle styrer

Den andre modellen har fokus på nedskjæring og desentralisering og kjennetegnes bl.a. ved:

- Utvikling av kvasimarkeder
- Løsere lederkontrakter
- Konkurransetsetting
- Anbudskonkurranser
- Reduksjon i antall ansatte
- Større vekt på nettverk og strategiske allianser
- Større fleksibilitet og variasjon i tjenestetilbud

Den tredje modellen som beveger seg bort fra den instrumentelle rasjonaliteten, særpreges av:

- Vekt på organisasjonsutvikling og læring
- Verdisetting av organisasjonskultur
- Verdibasert ledelse
- Vekt på å utvikle symboler
- Vekt på personalledelse

Den siste modellen preges ifølge Ferlie av:

- Vekt på servicekvalitet og verdifundament
- Opptatthet av brukernes behov og verdier
- Ønske om makt tilbake til de folkevalgte
- Skepsis til markedsløsninger innenfor offentlig sektor
- Vektlegging av læring og utvikling
- Vekt på legitimitet

Busch og Vanebo sier om NPM: *De fire modellene viser at vi står overfor forskjellige utviklingstrekk innenfor offentlig sektor . New Public Management er ikke noe entydig*

begrep, og de forskjellige modellene vil være tilstede i ulike land – men med forskjellig tyngde og utviklingsnivå (Busch og Vanebo, 2002:17).

3.2 Ansvarspliktene

Før vi ser på hvordan ansvarsplikten trer fram i norsk statsforvaltning og for norske skoleledere, kan det være nyttig å trekke fram noen framtrepende trekk ved ansvarsplikten slik A. Sinclair har forstått den (Sinclair 1995):

- Ansvarsplikt er mangfoldig og fragmentert, å være ansvarlig i en form betyr kompromiss i forhold til andre former for ansvarsplikt.
- Ansvarsplikt blir hele tiden konstruert, for eksempel enten som strukturelle eller personlige diskurser.
- Den strukturelle diskurs framstiller ansvarsplikt som et objektivt trekk ved en posisjon ved bruk av rasjonelt/ikke-emosjonelt språk og uttrykk for å forstå hvordan ting fungerer utviklet fra de herskende ideologier og språket som følger disse. Ansvarsplikt framstår slik ikke som problematisk, kan greit ”leveres.”
- I den personlige/emosjonelle diskurs er ansvarsplikten noe man frykter, noe som kan oppleves å skape både frykt og tilknytning til som ”moralisk praksis”.
- Ansvarsplikt kan oppfattes både som oase og/eller helvete (Abyss).

En innvending mot den måten A. Sinclair velge å forstå begrepet accountability på, er at dette er en noe passiv oppfatning; som om accountability er noe som bare tvinger seg på utenfra eller innenfra utenfor kontroll for individet som utsettes for fenomenet. I den tidligere omtalte Skolelederundersøkelsen 2005 uttrykkes det slik: *Men slik ”accountability”-begrepet brukes internasjonalt, handler det om noe mer enn å være ansvarlig og ta ansvar. Det innebærer at yrkesutøvere og profesjoner stilles til ansvar eller til ”regnskap” for kvaliteten på den jobben de gjør, og at arbeidet kan dokumenteres utad* (Møller m.fl, 2005:94). En annen og mer dynamisk oppfatning kan være å se begrepet som ansvarliggjøring. I sin framstilling av distanced and close footing legger Potter en mer aktiv forståelse i begrepet, en forståelse som ligger tettere opp til ansvarliggjøring enn ansvarsplikt (Potter 1996).

3.2.1 Om ansvarsplikt i offentlige institusjoner i Norge

Før vi gir noen eksempler på hvordan ansvarspliktens ulike former passer på og kan oppleves av norske skoleledere, vil vi kort utdype Sinclairs inndeling av de ulike formene for ansvarsplikt i en strukturell og en personlig diskurs. Hun mener i sin studie av australske ledere å avsløre de to diskursene som atskilte og klart ulike (Sinclair 1995). Den strukturelle diskursen framstiller ansvarsplikt som noe som lederne arbeider i forhold til på en rasjonell måte og som leder dem fram mot synlige mål. Den emosjonelle diskursen, er ifølge Sinclair kontrasten. Her framstilles ansvarsplikt som konfidensiell, anekdotisk og motsetningsfylt. Videre er den noe som kan virke både fryktinngytende og oppløftende. Ansvarsplikt i dette perspektiv handler om utsatthet og sårbarhet og ligger nær opptil ledernes oppfatning av hvem de egentlig er.

Det kan være nyttig å vise til Arlie R. Hochschilds forskning som har fokuset på spenningene som oppstår når personer opplever en konflikt mellom den rollen de mener de bør spille i sitt yrke og den personen de ønsker å være (Hochschild i Møller 2004). Møller bringer dette spenningsforholdet inn i norsk skole i form av en problemstilling og spør om det er relevant for norske lærere og skoleledere (Møller 2004). Hun mener at disse lever i et profesjonelt og følelsemessig krysspress mellom den danningstradisjonen som har preget norsk skole og kravet om effektivisering som gir mest mulig utdanning for de midler som er investert. Møller hevder videre at skolelederens ivaretagelse av ansvarsplikt kan dermed tjene som et eksempel hvor spenningen mellom fornuft og følelser kommer til uttrykk. Denne oppfatningen kan langt på vei ses på som en bekreftelse på at Sinclairs deling av de ulike formene for ansvarsplikt i en strukturell og en personlig diskurs også er gyldig for norske skoleledere.

Når vi gjør et forsøk på å gi eksempler på ansvarsplikt i offentlige institusjoner i Norge, er det viktig å ha med seg et diskursanalytisk perspektiv. Det er i dette perspektivet naturlig at utsagn og praksiser kan stå i motsetning til hverandre også innenfor samme kategori/type ansvarsplikt, og at ansvarsplikten konstrueres språklig slik at den passer og rettferdiggjør en spesiell type sosial handling. Ulike ledere kan gi

de samme begreper vidt forskjellig meningsinnhold. En leder kan gi uttrykk for oppfatninger som er så kontekstbundne at de kan knyttes opp mot flere identiteter tilhørende samme person nesten på samme tid. Dette er et uttrykk for det som Potter kaller brutte identiteter som hele tiden skapes og gjenskapes (Potter 1996).

Som nevnt over vil vi i dette kapittelet forsøke å gi norsk meningsinnhold til de fem ulike ansvarspliktene; både den synlige, strukturelle, rasjonelle diskursen som er gjennomgående for alle fem, og den anekdotiske, motsetningsfylte og skjulte som også er gjennomgripende for alle de fem formene. Imidlertid vil vi først vise at den førstnevnte diskursen, den synlige og rasjonelle, er universell og anerkjent utenfor A. Sinclairs forskersfære ved å henvise til Etske retningslinjer for statstjenesten i Norge (Moderniseringsdepartementet 2005). I heftet brukes naturlig nok ikke begrepet diskurs, de fem formene er ikke heller ikke begrepsmessig identifisert på samme måte. Allikevel er meningsinnholdet og inndeling tett innpå A. Sinclairs oppfatninger slik vi har gjengitt dette i denne oppgaven .

Forhold som omhandler den personlige ansvarsplikten omtales bl.a. slik i kapittel 3, *Åpenhet: Ansattes ytringsfrihet*.

Statsansatte, så vel som alle andre, har en grunnleggende rett til å ytre seg kritisk om statens virksomhet og alle andre forhold. Kommentaren vektlegger blant annet: Av hensyn til allmennhetens krav på innsyn og informasjon, er det viktig at statsansatte med sin sakkunnskap har adgang til å formidle et kritisk og kompetent perspektiv i samfunnsdebatten (Moderniseringsdepartementet, 2005:12).

Imidlertid heter det også i kommentaren: *Statsansatte må også ha anledning til å uttale seg på deres fagfelt, selv om lojalitetsplikten til virksomheten her kan sette noe snevrere grenser for ytringsfriheten*. Her ser vi at ytringsfriheten og herunder den personlige ansvarsplikt blir påvirket, satt under press og svekket av forventninger om lojalitet og lydighet overfor virksomheten den ansatte arbeider.

Også den profesjonelle ansvarsplikten har fått oppmerksomhet, blant annet i kapittel 5: *Faglig uavhengighet og objektivitet*. Der står det: *Prinsippet om faglig uavhengighet*

betyr at statsansatte skal legge sine faglige kunnskaper og sitt faglige skjønn til grunn gjennom hele tjenesteutøvelsen. Faglig uavhengighet er et utfordrende felt, i kommentardelen nevnes Prinsippet om faglig uavhengighet innebærer en rett og plikt til å reise faglig begrunnede innvendinger eller motforestillinger til politiske og administrative overordnede synspunkter og til etablert praksis der det måtte være nødvendig. Den faglige uavhengighet kan sies å utfordre lojalitet og lydighet ved at den ansatte faktisk oppmuntres til å reise innvendinger mot overordnede hvis det vurderes som riktig; i et diskursperspektiv kan vi hevde at den profesjonelle ansvarsplikten utfordrer og truer den styringsorienterte ansvarsplikten. Samtidig er ansatte forpliktet til å sette politiske vedtak ut i livet, vedtak som kan gå på tvers av den ansattes faglige vurdering. I slike tilfeller truer og dominerer den politiske/styringsorienterte ansvarsplikten den profesjonelle ansvarsplikten. I kommentaren forslås dette løst som følger: En gjennomtenkt rolleforståelse vil kunne være til hjelp for den enkelte ansatte når han eller hun står overfor et etisk dilemma eller en etisk utfordring (Moderniseringsdepartementet, 2005:21).

Den samfunnsmessige ansvarsplikten belyses i kapittel 3: Åpenhet: *Det skal være åpenhet og innsyn i forvaltningen, slik at allmennheten kan gjøre seg kjent med statens virksomhet, og således kunne få innsikt i hvordan staten skjøtter sine oppgaver. Dette synes staten å være så opptatt av at denne regelen til en viss grad gis høyere verdi enn en annen regel som omtaler "hensynet til statens omdømme"* Det heter i kommentaren: *Hensynet til virksomhetens omdømme vil for eksempel ikke være et argument mot offentliggjøring* (Moderniseringsdepartementet, 2005:11).

Den politiske ansvarsplikten trer ikke klart fra som en egen ansvarsplikt i heftet. Denne formen for ansvarsplikt ligger tett opp til den styringsorienterte ansvarsplikten og det kan være utfordrende å skjelne den ene fra den andre. I kommentaren står det om de ansatte og politiske vedtak: *Når avgjørelsen er tatt, følger det like klart av lydighetsplikten at avgjørelsen skal verksettes hurtig og effektivt innenfor de opptrukne rammer, uansett hva de aktuelle statsansatte måtte ha av faglige og politiske oppfatninger om avgjørelsen* (Moderniseringsdepartementet, 2005:7). Mer klart kan

det knapt uttrykkes. Dette ordner tilsynelatende forholdet mellom administrasjon og politikk på en grei og tydelig måte.

Den styringsorienterte ansvarsplikten har fått mye plass i heftet. Den kanskje mest styringsorienterte bestemmelsen vi fant, er å finne i kapittel 2: *Lydighetsplikt*.

Statsansatte plikter å følge de rettslige regler og etiske retningslinjer som gjelder for virksomheten, samt å etterkomme pålegg fra overordnede. Lydighetsplikten medfører ikke noen plikt til å følge pålegg om å gjøre noe ulovlig eller uetisk

(Moderniseringsdepartementet, 2005:7). Kommetaren er allerede gjengitt i over ; *Når avgjørelsen er tatt osv.....* Som vi allerede har pekt på er dette ikke til misforstå både om forholdet mellom administrasjon og politikk og mellom overordnet og underordnet.

3.2.2 Ansvarspliktens ulike former og norske skoleledere.

De eksemplene vi i det følgende henter fra litteratur, media eller egen skolelederhverdag, er nummerert slik at hvert eksempel henviser til utsagn i ansvarspliktmatrisen introdusert tidlig i kapittelet. Eksemplene belyser både den strukturelle, rasjonelle gjennomløpende diskursen og den personlig emosjonelle diskursen.

Personlig ansvarsplikt

Personlig ansvarsplikt kan knyttes opp mot eget verdigrunnlag. Et passende uttrykk for denne form for ansvarsplikt ble skapt av Adam Smith allerede i 1776; *The man within* *Inne i hvert menneske satt en upartisk observatør som ropte ut når egeninteressens eksesser truet med å vekke andre menneskers avsky og forakt* (Smith i Rosenberg, 2003:79).

Pe1 (strukturell diskurs)

Stortingsmelding 20 Kultur for læring – 2003/2004 beskriver de gode skoleledere som tydelige og kraftfulle – dette kan tolkes også som ledere som er verdiorienterte. Med henvisning til begrepsparet tydelige og kraftfulle om norske skoleledere stiller Marit

Aas i en artikkel i Bedre skole spørsmålet om de samme skoleledere. *Men de blir kanskje ikke så lette å styre?* (Aas, 2004:4).

Pe2 (strukturell diskurs)

En slik kobling mellom et følelsemessig engasjement hos individet og den organisasjon vedkommende er knyttet til, er i hverfall beskrevet som en ønskelig framtidstilstand i det dokumentet "Lærande ledare. Ledarskap før dagens og framtidens skola", utgitt av det svenske Utbildningsdepartementet. I dette dokumentet beskrives de framtidige ledere av svensk skole som rektorer som styrer/leder på grunnlag av verdiutsagn og nasjonale oppdrag som han/hun har gjort til sitt "eget" (Utbildningsdepartementet 2002).

Koblingen og korrelasjonen mellom indre psykologisk kontroll og en organisasjonskultur med vekt på verdier og oppfatninger er også beskrevet av Etzioni (Etzioni i Rynning. 1993). Etzioni operer med tre ulike nivå med hensyn til hvordan en ansatt er psykologisk er knyttet til den organisasjon man arbeider i. Det nivået som "treffer" i forhold til A.Sicairs framstilling kjennetegnes blant annet av verdibasert involvering som medfører internalisering av verdier, identifikasjon med organisasjonen, affektiv lojalitet og følelsemessig binding. Andre kjennetegn er en sterk tro på og aksept av organisasjonens mål og verdier, en villighet til å yte meget for organisasjonen og et klart ønske om å opprettholde medlemskapet i organisasjonen.

Pe3 (emosjonell diskurs)

I nr. 15 ,10.06.05, av bladet Utdanning refereres det til en sak hvor *hovedpersonen ikke hadde kontroll og risikoen var stor*; en rektor i Ytre Enebakk trakk seg fra sin stilling fordi han ble pålagt innsparingskrav som for han var umulige. En tidligere ordfører i kommunen uttaler seg slik om saken: *finner det paradoksalt at mens rektor ved Ytre Enebakk skole har drevet lovlig undervisning og slik sett ikke klart innsparingskravene, har en annen rektor som drev ulovlig for å spare penger ikke mistet jobben*. Videre uttaler klubbleder ved angjeldende skole : *Kommunen følger en helt spesiell form for personalpolitikk når rektor måtte gå fordi han følger loven* (Utdanning 2005:5).

Definisjonsmessig kunne denne diskursen også i vår matriseinndeling ha blitt plassert under den profesjonelle ansvarsplikt med tilhørende emosjonell diskurs, den rektoren det gjelder har jo prøvd å forsvare både loven og fast ansatte lærere. Imidlertid mener vi at denne saken tilhører den personlige ansvarsplikten med den tilhørende emosjonell diskurs. Følgene er nemlig svært dramatiske for den rektoren det gjelder. Den styringsorienterte ansvarsplikten gjør seg imidlertid også gjeldende i saken; nemlig ved rådmannen i kommunen som uttaler: *Rektor hadde sparemuligheter, bemanningen var for høy* (Utdanning 2005:5).

Pe4 (emosjonell diskurs)

Å gjøre det som er rett fordi det er rett og leve med konsekvensene. En slik innstilling som synes å være påvirket av Kants plikt-etikk kommer av og til uttrykk i praksis også i norsk skole. *En plikt er altså en handling som vi er pålagt å gjøre av oss selv eller andre* (Henriksen og Vetlesen, 2000:142). For noe tid siden sa en skoleleder i Arendal opp sin stilling som skoleleder fordi han mente at budsjettet han fikk for å drive skole ikke var til å leve med. En dramatisk beslutning og handling, selv om det viste seg at vedkommende etterpå fikk arbeide som skoleleder i nærheten.

Profesjonell ansvarsplikt

Det kan forstås som det ansvar leder føler overfor det faglige arbeid som han/hun utfører.

Pr1 (strukturell diskurs)

Skoleledere som kommunale virksomhetsledere er i løpet av de siste årene trukket sterkere inn i den kommunale sfære og blir i organisasjonskart og rolleforventninger beskrevet som kommunal ledere knyttet tett opp mot rådmannen, noe avhengig av kommunens størrelse. Dette har ført til de virksomhetsledere som også er skoleledere utvikler en felles indre forståelse og er i stand til å framstå som samlet, og også bli oppfattet slik, om felles saker inn mot de andre virksomhetslederne i kommunen. Skolelederundersøkelsen 2005 viste at hele 86 % opplevde tilhørighet i et skolelederfellesskap (Møller m.fl. 2005).

Pr2 (strukturell diskurs)

I den nevnte skolelederundersøkelsen påpekes det at rektorer på mindre skoler utenfor byene og tettstedene, med mindre enn 100 elever, ikke i noen særlig grad ansvarliggjøres for at skolene skal oppnå best mulig resultater på offentlige rangeringer. Kun 19 % av disse skolelederne opplever at de står til ansvar for dette, mens rektorer ved større skoler, i alt 36 %, føler at de er ansvarliggjort i forhold til rangeringer av denne type. I oppsummeringen til disse funnene konkluderer undersøkelsen med at den profesjonelle og den samfunnsmessige ansvarsplikten til rektorene i utvalget står sterkt og at dette kan forklares med at norske skolelederne har forankret sin ledelse i et samfunnsmessig og profesjonelt mandat i form av læreplaner og lovpålagte føringer. Den profesjonelle ansvarsplikten trer tydelig fram bl.a. i at et stort flertall av rektorene, 86 % er opptatt av at *elevene presterer best mulig sett forhold til nivå og forutsetninger* (Møller m.fl, 2006:96).

Pr3 (strukturell diskurs)

I den svenske rapporten Lärares lärmiljö: Att leda skolan som lärande organisasjon (Scherp 2004) framstår svenske lærere og skoleledere ikke uventet ganske like sine norske kolleger: *i så vel arbetslag som ledningsgrupper vill man ägna mer tid till pedagogiska frågor på bekostnad av tid som åtgår till administrativa, organisatoriska och ekonomiska frågor* (Scherp, 2004:4).

Samfunnsmessig ansvarsplikt

Det ansvar skolelederen har overfor det noe løselige begrepet samfunnet, dvs. foreldre/foresatte, nærmiljø, media, eksterne samarbeidspartnere, det sivile samfunn.

Sa1 (strukturell diskurs)

Skoleledere kan noen ganger komme i klemme mellom de forventninger foreldre uttrykker og de krav overordnede, f.eks. en rådmann, kan stille. Det kan for eksempel dreie seg om å ta initiativ til å øke prisen på sfo-plass som en følge av pålagt budsjettkrav fra kommunen, som da kommer i konflikt med foreldrenes ønske om et rimelig prisnivå. Den samfunnsmessige ansvarsplikt påvirkes av den styringsorienterte

ansvarsplikt (Sinclair 1995). Dette er også beskrevet av Lars Svedberg i *Rhetorical resources for management - the leading words* – en Potter-inspirert artikkel om svenske skoleledere. Han beskriver dette som et demokratisk dilemma, dvs. at det ikke gis noe svar på hva som er rett og galt – *its rather a question of trying to find shifting points of relative equilibrium in a constantly changing field of tensions* (Svedberg, 2002:10).

I Skolelederundersøkelsen 2005 pekes det på at den samfunnsmessige ansvarsplikten hos rektorene er sterk ved at to tredeler av de spurte føler seg ansvarliggjorte for at elevene oppdras til gode samfunnsborgere i tråd med demokratiske verdier og videre at undervisningen er i tråd med skolens verdigrunnlag (Møller m.fl, 2006:96).

Politisk ansvarsplikt

Denne ansvarsplikten er som nevnt tidligere utfordrende å definere og befinner seg et sted mellom den samfunnsmessige og den styringsorienterte ansvarsplikten, i noen framstillinger er den slått sammen med den samfunnsmessige ansvarsplikt (Møller 2004).

Po1 (strukturell diskurs)

Mange kommuner har innført styrings-systemet BMS - balansert målstyring. Systemet bruker bla. såkalte målekart som et sentralt verktøy. Målekartet skal på en klar, enkel og forståelig måte bla. beskrive og skille hva som er politiske og administrative oppgaver og ansvar. Politikere skal gi visjoner og utvikle kritiske suksessfaktorer (SFK), mens administrasjonen, herunder også skoleledere, skal utvikle måleindikatorer, målemetoder og framskaffe resultater. (Kommunal- og regionaldepartementet 2004).

Styringsorientert ansvarsplikt

En form for ansvarsplikt som dreier seg om å stå til ansvar for overordnet nivå med hensyn til bruk av ressurser og resultatoppnåelse.

St1 (strukturell diskurs)

I de fleste norske kommuner som har innført mer eller mindre flate tonivå-modeller

eller virksomhetsmodeller er en rekke oppgaver delegert til virksomhetsledere/skoleledere, oppgaver som tidligere lå på rådmanns- og/eller etatssjefsnivå. Det kan dreie seg om personalsaker, budsjett – og regnskapsbehandling og har ført til omfattende forandringer i delegasjonsreglementer. De dilemmaer og valg enhetsledere/virksomhetsledere stilles overfor kan forklares med at de ofte møter mange og ulike forventninger til hva deres yrkesrolle skal innholde. Opedal m.fl. i Olaussen 2004 gjør et forsøk på å karakterisere denne rollen ved fire bilder:

1. "Assisterende rådmann" som henspeler på enhetslederens lojalitet til sine overordnede.
2. "Byråkrat" som henspeler på enhetslederens rolle som iverksetter av politisk vedtak og etterlevelse av lover og regler.
3. "Bedriftsleder" som henspeler på den rollen enhetslederen forventes å ha i forhold til driften av enheten.
4. "Konsernmedansvarlig" som henspeler på at bedriftsledelsen ikke skal være slik at den fører til virksomhetsegoisme og usunn konkurranse og dermed undergraver kommunen som konsern.

En følge av den nye rollen rektor har fått, betyr mer avstand mellom rektor og de andre ansatte i virksomheten, rektor oppfattes i større grad som representant for arbeidsgiveren. Det blir videre vist til at den nye styringsmodellen - tonivåkommune – med flat struktur og delegering bryter noe med det faglige ledelsesidealet som vanligvis har vært forbundet med det å være leder for en institusjon. *Faget har gjerne vært det viktigste utgangspunkt for denne lederrollen – enten det har vært snakk om rektor, sykehjemsbestyreren eller barnehagestyreren. Flat struktur kan sette dette ledelsesidealet under press* (Opedal m.fl., 2002:82).

St2 (strukturell diskurs)

Skoleledere som har delegert ansvar på mange og utvidede områder i kommunene rapporterer bl.a. hyppig og jevnlig til overordnet nivå med hensyn til regnskap. Egne erfaringer er ulike med hensyn til hva som skjer i form av konsekvenser ved avvik eller til og med stadige og tildels store avvik. Dette kan tyde på at tonivåmodellen ikke enda har full virkning i de kommuner den er innført. Bærum kommune regnes ofte som et

slags lokomotiv i forhold til å utvikle forståelse for og bruk av nye og effektive styringssystemer, herunder balansert målstyring. Rådmannen i Bærum hevdet på et seminar for kommuneansatte i Østfold i januar 2006 at ledere som produserte ”røde tall” i regnskapet tre år på rad ville bli ”hjulpeløse over i” annet arbeid enn ledelse.

Vi viste tidligere til Skolelederundersøkelsen 2005 med hensyn til profesjonell og samfunnsmessig ansvarsplikt og påpekte at undersøkelsen viste at rektorene var sterkt influert av disse. Imidlertid viste andre funn i undersøkelsen at; *de er også meget lojale i forhold til skoleeiers krav og forventninger til økt brukt av resultatvurderingen. Med en videreføring og videreutvikling av et nasjonalt system for evaluering kan en derfor se for seg at stadig flere skoleledere vil oppleve den resultatorienterte eller hierarkisk orienterte ansvarsplikten i økende grad* (Møller m.fl., 2005:99).

St3 (emosjonell diskurs)

I J. Møllers bok uttrykker en engelsk rektor det slik : *Det handler rett og slett om at når kontrollen kommer, og du vet at ting beveger seg langsomt frem, da er det du som må ta ansvaret for det* (Møller, 2004:178).

3.3 Det diskursanalytiske feltet

Diskursanalyse er en rekke tverrfaglige og multidisiplinære tilnærminger som man kan anvende på forskjellige sosiale områder i mange typer undersøkelser. (Winther Jørgensen og Phillips, 1999). Diskurs er en bestemt måte å snakke om og å forstå verden eller et utsnitt av verden på.

Vi har valgt å ta fram tre forskjellige tilnærminger til diskursanalysen. Alle deler det utgangspunktet at vår måte å snakke på ikke avspeiler vår omverden, våre identiteter og sosiale relasjoner nøytralt, men spiller en aktiv rolle i å skape og forandre dem (Winther Jørgensen og Philips 1999). Teoriene egner seg til undersøkelse av kommunikasjonsprosesser i forskjellige sosiale sammenhenger, for eksempel i organisasjoner og institusjoner, og i forhold til samfunnsmessige og kulturelle

utviklingstendenser. Alle tilnærmingene deler nøkkelpremisser om hvordan språk og subjekt kan forstås. De deler også målsettingen om å lage kritisk forskning. Teoriene tar utgangspunkt i det poststrukturalistiske poeng at diskurs konstruerer den sosiale verden i betydning, og at betydning aldri kan fastlåses på grunn av språkets grunnleggende ustabilitet.

Diskursanalytikerens oppgave er ikke å finne ut hva folk egentlig mener, eller hvordan virkeligheten egentlig er bak diskursen. Man skal arbeide med det som faktisk er sagt eller skrevet, for å undersøke hvilke mønstre det er i utsagnene og hvilke sosiale konsekvenser forskjellige diskursive framstillinger av virkeligheten får. Det kan være vanskelig å undersøke diskurser man selv er tett på og har en mening om. Man er interessert i å finne ut hvordan noen utsagn naturlig blir akseptert som sanne og andre ikke. Man må i videst mulig forstand prøve å fremmedgjøre seg fra materialet. De diskursanalytiske tilnærmingene vi presenterer, inneholder filosofiske premisser i forhold til språkets rolle i den sosiale konstruksjon av verden, de inneholder teoretiske modeller, de inneholder metodologiske retningslinjer for hvordan man griper an forskningsområdet og de inneholder teknikker til språkanalyse.

Vi har valgt følgende tilnærminger til diskursanalysen:

- Diskursteori (Ernesto Laclau og og Chantal Mouffes)
- Kritisk diskursanalyse (Norman Fairclough)
- Diskurspsykologi (Jonathan Potter og Margareth Wetherell)

Laclau og Mouffe utvikler sin teori gjennom dekonstruksjon av andres teorier. Grundig lesing av andre teorier skal avdekke deres uargumenterte antagelser og interne motsetninger. Derved blottlegges deres ideologiske innhold, og motsetningene kan forvandles til redskaper å tenke videre med. Laclau og Mouffe bygger opp sin teori ved å trekke sammen og moderere marxisme og strukturalisme/poststrukturalisme. Siden målet med Laclau og Mouffes tekster er teoriutvikling, leverer de ikke så mange praktiske redskaper til tekstnær diskursanalyse.

Oftest avdekker ordet diskurs en eller annen ide om at språket er strukturert i forskjellige mønstre som våre utsagn følger når vi agerer innenfor forskjellige sosiale domener – man snakker for eksempel om medisinsk diskurs eller politisk diskurs. Diskursanalysen er analysen av disse mønstre.

Faircloughs kritiske diskursanalyse legger hovedvekt på å undersøke forandring. Man forsterker og opprettholder alltid betydninger som allerede er etablert. Fairclough bringer dette i fokus ved å se på intertekstualitet.

Diskurspsykologien deler den kritiske diskursanalysens empiriske fokus på spesifikk språkbruk i konkret sosial interaksjon. Formålet for diskurspsykologien er å undersøke hvordan folk strategisk bruker de tilgjengelige diskurser til å framstille seg selv og verden på bestemte måter i sosial interaksjon, og hvilke sosiale konsekvenser det har.

Alle de tre tilnærmingene til diskursanalysen deler det utgangspunktet at våre måter å snakke på ikke avspeiler vår omverden, våre identiteter og sosiale relasjoner nøytralt, men spiller en aktiv rolle i å skape og forandre dem. De tre tilnærmingene deler noen nøkkelpremisser om hvordan størrelser som språk og subjekt forstås. De deler også en

målsetting om å lage kritisk forskning. Selv om diskursanalyse kan brukes på alle mulige områder, kan den ikke settes inn i en hvilken som helst teoretisk ramme.

Konstruktivisme

- Alle observasjoner er teoriavhengige. Grunnleggende begreper og hele teorier er konstruksjoner, og man bør velge teori mer på grunnlag av hvilke filosofiske og teoretiske argumenter som taler i dens favør, enn på grunnlag av empirisk støtte.
- Læringsteorier som hevder at vår psyke konstruerer virkeligheten slik vi oppfatter den.

Alle tre tilnærminger bygger på et sosialkonstruktivistisk grunnlag. Våre begreper konstrueres i et sosialt og kulturelt miljø som gjør at mennesker i ulike samfunn og ulike grupperinger innenfor et samfunn kan oppfatte ett og samme fenomen helt forskjellig. Begrepene er sosialt konstruerte, og de ulike begrepene er vevd inn i hverandre.

Fire premisser binder feltet sammen:

- En kritisk innstilling overfor selvfølgelig viten. Vår kunnskap om verden kan ikke umiddelbart tas for objektiv sannhet. Vår kunnskap og vårt verdensbilde er ikke speilbilder av virkeligheten, men et produkt av våre måter å kategorisere verden på.
- Historisk og kulturell spesifisitet. Vi er grunnleggende historiske og kulturelle vesener, og vårt syn på og vår kunnskap om verden er alltid kulturelt og historisk innleiret.
- Sammenheng mellom kunnskap og sosiale prosesser. Vår måte å forstå verden på skapes og opprettholdes av/i sosiale prosesser.
- Sammenheng mellom kunnskap og sosial handling. I et bestemt verdensbilde blir noen former for handlinger naturlige, andre utenkelige.

Ernesto Laclau og Chantal Mouffes diskursteori, er den mest rene poststrukturalistiske teori. Den kritiske diskursanalyse med bl.a. Norman Fairclough legger også vekt på at diskurs er med på å skape den sosiale verden. I motsetning til Laclau og Mouffe holder Fairclough fast at diskurs er kun en blant flere aspekter av hver sosiale praksis. Dette gjøre den kritiske diskursanalysen mindre poststrukturalistisk enn diskursteorien. Hovedinteressen i Faircloughs kritiske diskursanalyse ligger i undersøkelsen av forandring. Det er ved å sette sammen elementer fra forskjellige diskurser at den

konkrete språkbruk kan forandre de enkelte diskurser, og dermed også den kulturelle og sosiale omverden.

Diskurspsykologien er en form for sosialpsykologi, som utvikler en særlig form for diskursanalyse for å undersøke relasjonene mellom individers og grupper betydningdannelse og handlinger på den ene siden, og bredere samfunnsmessige strukturer og prosesser på den andre.

Alle tilnærminger til diskursanalysen bekjenner seg til hovedpunktene i poststrukturalismen:

- Språket er ikke en avspeiling av en allerede eksisterende virkelighet.
- Språket er strukturert i mønstre eller diskurser - ikke et generelt betydningssystem, men et antall systemer hvor betydningene skifter fra diskurs til diskurs.
- Disse diskursive mønstre vedlikeholdes og forandres i diskursive praksiser.
- Vedlikehold og forandring av mønstrene skal derfor sees etter i konkrete kontekster hvor språket benyttes.

Michel Foucault var den som for alvor innførte diskursanalysen, både ved å utvikle teori og begreper, og gjennom en rekke empiriske undersøkelser. I sine senere genealogiske arbeider utvikler Foucault en teori om makt/kunnskap. Makt er spredt over forskjellige sosiale praksiser. Den skal ikke forstås utelukkende som undertrykkende, men også som produktiv. Foucaults makt/kunnskap-begrep har også konsekvenser for hans syn på sannheten. Han hevder at det aldri er mulig å nå fram til sannheten, da man aldri vil kunne snakke fra en posisjon utenfor diskursene, det er ingen vei utenfor representasjonen. Foucault leverer utgangspunktet til diskursanalysens subjektforståelse: Subjekter skapes i diskurser.

3.3.1 Diskurspsykologi

Sosialkonstruktivismen er en fellesbetegnelse på en rekke nyere betegnelser på kultur og samfunn. Innenfor sosialpsykologien har diskursanalysen utviklet seg til en viktig sosialkonstruktivistisk framgangsmåte – diskurspsykologi.

I kognitive tilnærminger til språk ses tekster og talt språk som avbildninger av en ekstern verden eller som produkter av underliggende mentale representasjoner av denne verden. I kontrast til kognitivismen ser diskurspsykologien tekster og talt språk som konstruksjoner av verden som orienteres mot sosiale handlinger. Ved empirisk å analysere språkbruken i de kontekster hvor den utfoldes, skiller diskurspsykologien seg fra de tilnærminger innenfor kognitiv psykologi som fokuserer på språk, og fra strukturalistiske og poststrukturalistiske diskursteorier (Foucault og Laclau og Mouffes diskursteorier), som ikke ser på konkret interaksjon.

Sosialkonstruktivisme og diskurspsykologi

Diskurser beskriver ikke en ekstern verden som skjemaer, skripter og stereotyper gjør, ifølge kognitivistiske tilnærminger. Den psykologiske virkelighet konstitueres gjennom språket. Fenomener får kun mening gjennom diskurs. Diskurspsykologien plasserer visse sosiale praksiser utenfor diskursen, selv om det her ikke er et like stort skille mellom diskursive og ikke-diskursive praksiser som i den kritiske diskursanalyse. Diskurspsykologien skiller seg fra diskursteori ved å ta avstand fra en tendens i poststrukturalismen til å analysere diskurser som abstrakte størrelser og ikke som etablerte sosiale praksiser.

Diskurspsykologien oppfatter identiteter som diskursive. Den avviser den moderne ide at folk har én fast identitet. Folk har flere, fleksible identiteter som forstås som produkter av forskjellige diskurser. Begrepet refleksivitet er sentralt i diskurspsykologien, dvs at forskere prøver å anvende sine teorier på egen forskningspraksis. Betrachtingene om refleksivitet leder til at forskeren tar med sin egen rolle som forsker i sitt arbeid, og at han begrunner de forskningsmessige valg som foretas.

Forskjellige typer diskurspsykologi

Det er forskjeller på de diskurspsykologiske tilnærmingene, både når det gjelder teori og metode. En måte å klassifisere på er å dele dem opp i to grupper, Vivien Burr (Burr i Winther Jørgensen og Phillips 1999) skiller mellom "analyse av diskurser" og

diskursanalyse". Analyse av diskurser refererer til de tilnærminger som identifiserer de diskurser som folk trekker på, og videre analyserer hvordan hver enkelt diskurs gir mening til verden ut fra et bestemt perspektiv. Diskursanalyse betegner gruppen av tilnærminger som fokuserer på hvordan tekst og tale er organisert retorisk i den sosiale interaksjon, og hermed underbygger bestemte konstruksjoner av den sosiale verden. Begrepet interpretativt reportoir benyttes i stedet for diskurs for å understreke de diskursive ressursenes fleksibilitet. I "analyse av diskurser" benyttes analysemetoder som stammer fra Foucaults diskursteori, mens "diskursanalysen" trekker på etnometodologi og samtaleanalyse, enten alene eller sammen med andre analyseformer. Vi vil i det følgende konsentrere oss om Potters bidrag til den typen diskurspsykologi som legger vekt på hva folk gjør med sitt tale- og skriftspråk, og hvilke diskursive ressurser de trekker på i disse praksisene. Potter og Wetherells arbeid har vært grunnleggende for diskurspsykologien som helhet, og har gitt svært anvendelige redskaper til forskning i kommunikasjon, kultur og samfunn.

Sentralt for Potter og Wetherells modell er oppfattelsen av diskurser som "interpretative repertoarer som brukes som fleksible ressurser i sosial interaksjon" (Winther Jørgensen og Philips 1999). Med interpretative repertoarer mener vi *de klynger av begreper, beskrivelser og talemåter, som i det store og det hele kan skilles fra hverandre og som ofte er samlet omkring metaforer eller livaktige bilder* (Wetherell og Potter i Winther Jørgensen og Philips, 1999:90). Hvert repertoar gir ressurser som kan brukes til å konstruere versjoner av virkeligheten. Potter og Wetherell analyserer hvordan diskurs konstrueres i forbindelse med sosial handling, hvordan folk konstruerer verdensbilder i sosial interaksjon, og hvordan disse bilder er en del av den ideologiske praksis. Deres forskningsfokus er på hvordan diskurs skaper en verden som ser virkelig ut for deltakerne.

Potter og Wetherell definerer diskurs:

- Alle typer av verbale interaksjoner og skriftlige tekster
- Betydninger, samtaler, fortellinger, forklaringer, redegjørelser og anekdoter

I diskurspsykologien er fokus på den retoriske organisering av tekst og tale, det vil si, hvordan tekst og tale orienteres mot sosial handling. En diskurs' ideologiske innhold kan bestemmes ut fra dens virkning eller effekt.

3.4 Oppsummering av kapitlet

I dette kapitlet har vi introdusert vårt teoretiske ståsted. De fem ulike formene for ansvarsplikt, delt opp en gjennomgripende strukturell diskurs og en gjennomgripende emosjonell diskurs, er belyst både i en skjematisk modell og i tekstlig utdyping. Ansvarspliktmodellen er koblet sammen med en modell for to ulike innbyrdes konkurrerende diskurser; en demokratisk orientert ledelsesdiskurs og en styringsorientert ledelsesdiskurs. Vi har vist at ansvarsplikten er et mangfoldig fenomen som har mange uttrykksformer og oppleves ulikt av de som "utsettes" for den. Demokratisk ledelse, eller deltakende ledelse, er utdypet og sett i flere perspektiv, og det samme har vi i noen grad gjort med den styringsorienterte ledelsesformen. Vi har forsøkt å legge an et perspektiv som viser at den personlige og profesjonelle ansvarsplikten har fellestrekk med den demokratiske ledelsesdiskursen, og at vi tilsvarende mener å se fellestrekk mellom den politiske og den styringsorienterte ansvarsplikten og den styringsorienterte ledelsesdiskursen. Mye av den virkelighet norske skoleledere står i peker i retning av at den styringsorienterte ansvarsplikten og den styringsorienterte ledelsesdiskursen i stadig sterkere grad vil prege og legge føringer for norske skolelederne.

I den andre delen av kapitlet har vi introdusert diskursanalyse. Vi legger fram en enkel definisjon på begrepet og sier kort noe om hvilket teoretisk grunnlag diskursanalyse hviler på og presenterer noen generelle betraktninger om hvordan diskursanalyse kan brukes. Tre tilnærminger til diskursanalysen blir trukket fra; diskursteori, kritisk diskursanalyse og diskurspsykologi. Diskursteorien er teoretisk orientert og vanskelig å bruke til tekstnær analyse. Den kritiske diskursanalysen er opptatt av å undersøke forandring, blant annet ved å se på intertekstualitet. Diskurspsykologien er opptatt av å undersøke hvordan vi bruker språket til å framstille oss sjøl og verden som en del av en

sosial praksis. Vi peker også på at alle tre retningene har en del til felles, blant annet at de bygger på et sosialkonstruktivistisk grunnlag, at det foreligger en grunnleggende kritisk innstilling til selvfølgelig viten, at det er en sammenheng mellom kunnskap og sosiale prosesser og at språket ikke er en avsepeiling av en eksisterende virkelighet. Vi har kort berørt Michel Foucault og hans betydning for utviklingen av det teoretiske begrepsapparatet i diskursanalysen.

Vi avslutter kapitlet med å gi en nærmere beskrivelse av diskurspsykologien og den betydning Potter og Wetherell har hatt for å utvikle ny forståelse for diskursanalysen, bl.a ved å introdusere begrepet ”interpretative repertoarer”, som forklares som de klynger av begreper, beskrivelser og talemåter, som i det store og hele kan skilles fra hverandre og som ofte er samlet omkring metaforer eller livaktige bilder. Potter og Wetherell er opptatte av hvordan diskursen skaper en verden som er ”sann” for folk.

4. Metode

Vi vil i dette kapittelet redegjøre for våre valg når det gjelder metode. Det eksisterer innenfor kvantitative og kvalitative forskningstradisjoner forskjellig metodebruk. Det er avhengig av hvilket forskningsspørsmål en ønsker å belyse og hvilken framgangsmåte som er best egnet for å gi svar på de problemstillinger man har.

I vår oppgave ønsker vi å se på hva som kjennetegner språket til lederne ved en skole som er anerkjent som god av myndighetene. Vi synes å se i sentrale styringsdokumenter en økt vektlegging av målbare kriterier når det gjelder vurdering av skoler. Det er også sterkere vektlagt at skoler i dag må kunne dokumentere både sine metoder og sine resultater økonomisk så vel som pedagogisk. Samtidig er det også åpnet for innsyn i en skoles drift på en helt annen måte enn bare for få år siden. Som et resultat av dette, eller kanskje som utslag av en trend, ser vi at stadig flere skoler tar i bruk elementer fra New Public Management. I Møller 2004 blir det satt fram at følgende er sentrale momenter i NPM: Top – Down styring, at det overordnede nivå legger mer vekt på økonomisk enn pedagogisk styring og at dette i dag er den dominerende diskurs blant dem som sitter med beslutningsmakt i norsk skole. Møller hevder videre at: *.....demokratisk ledelse som sentral verdiorientering i læreplanene motvirkes av andre målsettinger og prioriteringer i dagens skolediskurs* (Møller, 2004:58). I følge Bush, Johnsen og Vanebo er følgende sentrale trekk ved NPM: Sterk vekt på effektivitet, opprettelse av kvasimarkeder innen offentlig sektor og en opptatthet av brukernes behov og rettigheter. Ved siden av dette vektlegges også organisasjonskultur, personalledelse og lærende organisasjoner (Bush m.fl., 2002). Et av statens virkemidler for å øke kvaliteten i skolen har vært en satsing på demonstrasjon- og bonusskolesystemet. Det har derfor vært interessant for oss å se på språket ved en demonstrasjonsskole for å se om det er preget av det samme som i de sentrale styringsdokumentene.

4.1 Metodevalg

I en samfunnsvitenskapelig tilnærming kan en benytte kvantitative eller kvalitative metoder. Skillet mellom metodene mener vi i likhet med Grønmo i Holter og Kalleberg ”Kvalitative metoder i samfunnsforskningen” i stor grad går på egenskapene ved de dataene som samles inn og analyseres.

Tabell 4-A: Kvalitative og kvantitative data		
KILDETYPE	DATATYPE	
	Kvalitative data	Kvantitative data
Aktør	<i>Deltakende observasjon</i>	<i>Strukturert observasjon</i>
Respondent	<i>Uformell intervjuing</i>	<i>Strukturert utspørring</i>
Dokument	<i>Kvalitativ innholdsanalyse</i>	<i>Kvantitativ innholdsanalyse</i>

(Grønmo i Holter og Kalleberg, 1996:77).

Det er tradisjonelt i kvantitativ forskning stor vekt på et omfattende datamateriale ofte i form av tall eller andre mengdetermer. Vi vil i stor grad samle inn og analysere data som ikke er kvantitative. Vi ønsker å studere tekster fremkommet i samtaler. For oss har det derfor vært naturlig å benytte en kvalitativ metode for innsamling og bearbeiding av data.

4.1.1 Intervjuform

Intervju kan sies å fungere som en indirekte metode beregnet på å få fram bestemte meninger hos informanten knyttet opp mot spesielle fenomen, handlinger eller adferd. (Friis og Vaglum 1999). Det kan gjennom intervjuet fanges opp intervjuedes tanker, følelser og opplevelser rundt et tema. Et intervju kan være strukturert med forhåndsbestemte kategorier der svar enkelt kan plottes inn i disse. Vi kan også ha et semistrukturert intervju der man kan utdype spørsmål for bedre å få tak i informantens mening. Det finnes også innen intervjumetoden åpne, ustrukturerte intervjuer.

Kvale presenterer flere filosofiske tankeretninger som analyserer sentrale temaer i forståelsesformen av det kvalitative forskningsintervjuet:

En postmoderne tilnærming fokuserer på intervjuets interrelasjoner, på intervjuets sosiale virkelighetskonstruksjon, på de språklige og interaksjonsmessige aspektene – som også omfatter forskjellene mellom muntlig samtale og skriftlig tekst- og på narrative som konstrueres i et intervju. Ifølge en hermeneutisk forståelse er det meningstolkningen som er det sentrale, med en spesifisering av den type meninger som søkes, og fokus på spørsmålene som stilles i en tekst. Begrepene samtale og tekst er essensielle, og det legges vekt på tolkerens forforståelse av tekstens emne. Et fenomenologisk perspektiv fokuserer på personens livsverden. Det er åpent for intervjupersonens erfaringer, fremhever presise beskrivelser, forsøker å se bort fra forhåndskunnskaper og søker etter beskrivelsens sentrale betydninger. En dialektisk tilnærming fokuserer på en uttalelses motsigelser, og disses forhold til den sosiale og materielle verdens motsigelser. Den fremhever det nye heller enn status quo, og forholdet mellom kunnskap og handling (Kvale, 1997:40).

Vi har i denne oppgaven valgt å se etter kjennetegn i språket hos skolelederne ved en skole som er anerkjent som god av myndighetene. Vi er altså ikke bare på jakt etter å få fram intervjuedes meninger og oppfatninger, men også hvordan han / hun ordlegger seg og hvilke begreper som blir brukt. Intervjuet vil i vår forståelse ha en postmoderne tilnærming selv om det på enkelte områder vil komme fram en hermeneutisk forståelse.

Det ble for oss vanskelig å benytte et strukturert intervju. Det ville slik vi ser det lett kunne føre til at vi mister verdifulle data fordi intervjuet hadde vært strukturert med klare svarkategorier. I en studie av språk ser vi en slik intervjutype som lite egnet. Likeledes ville det helt åpne og ustrukturerte intervjuet lett kunne komme til å bevege seg på områder som er så forskjellige at det ville være vanskelig å trekke ut adekvate data. Derfor har vi valgt å benytte et semistrukturert forskningsintervju. Dette betyr for oss det samme som Kvale beskriver som et halvstrukturert intervju. Formålet med intervjuet er å innhente kvalitative beskrivelser av informantens livsverden. Kvale presiserer at det dreier seg om en faglig konversasjon. Det er i det semistrukturerte intervju en rekke temaer som skal dekkes og relativt klare forslag til spørsmål. Likevel er det åpent for forandringer både i rekkefølge på spørsmål og også i forhold til oppfølgingen av spørsmålene. I Kvale beskrives forskningsintervjuet som: *En mellommenneskelig situasjon, en samtale mellom to partnere om et tema av felles*

interesse. Det er en bestemt form for menneskelig interaksjon hvor kunnskapen fremkommer gjennom dialog.: Intervjueren må altså oppfordre til personlige uttalelser og følelsesuttrykk (Kvale, 1997:73). For å få så rike beskrivelser som mulig gjennom intervjuene har dette vært viktig for oss å ta vare på.

4.1.2 Intervjuguide

Det ble utarbeidet en relativt detaljert intervjuguide både med ferdig formulerte hovedspørsmål og ferdige eksempler på oppfølgingsspørsmål. For oss var dette viktig for at vi skulle sikre at alle tre informantene berørte de samme områdene og at vi benyttet samme ordvalg når det ble lagt fram for dem. Oppfølgingsspørsmålene ble i varierende grad byttet ut og/eller stokket om avhengig av respondentens svar. Det viste seg også at det var stor forskjell på informantene når det gjaldt i hvilken grad det var naturlig å benytte oppfølgingsspørsmål. Vi har likevel valgt å la respondentene få følge opp sine egne uttalelser selv om de skulle gå utenfor vår intervjuguide. Dette viste seg også å skje i intervjuene, men i ulik grad. Det er også viktig å merke seg at mens spørsmålene var utformet på forhånd var det ikke satt opp noen kategorier for svaralternativer. Man kan i ettertid se at det var stor forskjell på informantene når det gjaldt den teoretiske forståelsen av begrepene som vi hadde benyttet i intervjuguiden. Dette var informasjon og kunnskap som vi ikke hadde intensjon om å undersøke. Likevel var dette en nyttig bakgrunnsinformasjon for oss.

I Grønmo i Holter og Kalleberg finner vi følgende: Kvalitative tilnærminger basert på fleksible design og et nært og sensitivt forhold til kilden skulle gi gode muligheter til relevante tolkninger.Til gjengjeld kan dette føre til at de innsamlede dataene blir lite enhetlige. Jo mer opplegget endres underveis med sikte på å få relevant informasjon om de enkelte enhetene, desto større er faren for at å få forskjellige typer informasjon om de ulike enhetene. Tolkningene kan dermed bli lite entydige, og de kan få begrenset gyldighet (Grønmo i Holter og Kalleberg, 1996:83).

Selv om vi ved vår intervjudesign risikerer at våre tolkninger kan bli lite entydige, har vi valgt å gjennomføre intervjuene på den beskrevne måten. Det har for oss vært

viktigere å få fram et så utfyllende materiale som mulig. Vi vil i diskusjonen rundt intervjubehandlingen komme inn på temaer som vi tror vil kunne avhjelpe noen av de farene vi ser når det gjelder tolkningenes gyldighet.

Som gruppe kjenner vi godt til skolen og informantene. Vår kunnskap om dem er likevel forskjellig, men to av oss har et relativt godt og nært kjennskap til skolen. Det gjør at vi har en unik kontekstuell forståelse. Likevel skaper dette en metodisk utfordring for oss. Det kan være en styrke i forhold til intervjuet at det er slik, men samtidig må vi være klar på å holde en distanse til informantene i intervjusituasjonen og gjennom tolkningene. I en distanse/nærhet dimensjon ser vi det som en fordel at vi har så godt kjennskap til materialet som vi har gjort rede for her.

4.2 Gjennomføring av intervjuet

4.2.1 Forundersøkelse

I våre undersøkelser av Brage skole fant vi et godt beskrevet pedagogisk grunnlag for virksomheten. I og med at Brage skole som beskrevet er en ny skole, var det interessant å undersøke prosessen rundt dannelsen av det pedagogiske fundamentet. I samtale med rektor stilte vi spørsmål om hvordan Brage skole kom fram til sitt pedagogiske fundament. I vår undersøkelse var det viktig å få klargjort prosessen og medvirkningen fra alle involverte.

4.2.2 Intervjuet

Vi har valgt å intervju tre skoleledere ved Brage skole, rektor og to inspektører. Intervjuene var beregnet til å ha en varighet på ca 1,5 time. Dette viste seg å være tilstrekkelig selv om det var forskjeller mellom tidsbruken hos de tre. Hver av informantene ble intervjuet alene. Vi fordelte de tre intervjuene oss imellom slik at vi fikk ansvaret for hvert vårt intervju, men alle var tilstede på alle intervjuene. Hensikten med dette var å sikre at man kom inn på de samme oppfølgingsområdene dersom det

under intervjuet skulle vise seg at man beveget seg i svært forskjellige retninger. Vi ser imidlertid helt klart farer ved en slik framgangsmåte. Det kan under et intervju virke overveldende og kanskje begrensende på svarene at det er tre personer til stede, selv om det til hvert intervju var utpekt en person som hadde hovedansvaret for utspørringen. En annen fare er at vi ikke vil benytte samme språk og begreper under de samme spørsmålene. Når et spørsmål blir stilt på tre forskjellige måter av tre forskjellige intervjuere vil dette lett kunne påvirke dataene, dvs språket som informantene benytter. I og med at intervjuguiden vår var relativt strukturert mener vi at vi likevel kom fram til data med stor gyldighet. Den av oss som hadde minst kjennskap til skolen, ble satt til å lede intervjuet av rektor, jamfør tidligere diskusjon rundt distanse/nærhet.

4.2.3 Intervjubehandling

Intervjuene ble tatt opp på lydbånd. Det viste seg i ettertid at opptakene ble relativt dårlige slik at det ble en vanskeligere jobb enn beregnet å transkribere dem. Kvale trekker fram begrepene reliabilitet og validitet også i forbindelse med transkribering av intervjuer. *Utskriften er imidlertid ikke klippefaste data i en intervjuundersøkelse; de er kunstige konstruksjoner av kommunikasjon fra muntlig til skriftlig form* (Kvale, 1997:102). Når det gjelder reliabiliteten la vi stor vekt på at transkripsjonene skulle være så nøyaktige som mulig. Det ble vektlagt ikke bare å få fram meningen hos informanten, men også få fram den reelle ordbruk samt pauser, stamming osv. Kriteriene for hvordan transkripsjonen skulle være ble diskutert og avgjort før skrivingen startet. Likevel er det klart at det kan forkomme uklarheter på et bånd slik at transkripsjonen vil kunne bli forskjellig avhengig av hvem som skriver det ned. Vi la vekt på å transkribere intervjuene nøyaktig slik ordene falt. Dette førte til at språket i transkripsjonene er preget av ufullstendige setninger, nøling og pauser. Dette ble gjort for i så stor grad som mulig sikre transkripsjonens pålitelighet når tre forskjellige intervjuere skulle skrive dem ned. Slik vi senere vil vise er dette av betydning i diskurspsykologisk sammenheng.

Når det gjelder transkripsjonens validitet eller gyldighet framhever Kvale at det ikke er mulig å besvare hva som er en korrekt transkripsjon. Han poengterer at det ved en lingvistisk analyse er nødvendig med strengt ordrette transkripsjoner som inneholder pauser, gjentakelser og tonefall. Vi diskuterte på forhånd hva vi skulle ha med i transkripsjonen. Vi valgte å ta med nøling, pauser og stamming og å markere varigheten. Dette nettopp for å sikre en størst mulig grad av validitet. Når vi senere skal gå inn og analysere språket ser vi på dette som helt nødvendig.

4.3 Intervjuanalyse

Vi vil i det følgende begrunne valg av analysemetode. Vi tar først for oss den tradisjonelle kategoribaserte analyse før vi begynner drøftingen av diskursanalytisk metode. For å forstå og forklare de intervjuedes uttalelser og oppfatninger om ansvarsplikt ble det etter hvert klart for oss at vi hadde behov for en mer fortolkende metode enn den kategoribaserte analysen. Vi så i likhet med Amanda Sinclair at anvendt diskurspsykologi som metode kunne gi en dypere forståelse av materialet: *A second type of analysis, discourse analysis, was used to capture the process of talking about accountability, as doing. This approach allows the possibility that being accountable is an interpretive act, and it joins postmodern efforts to conceive accountability as more than representation and control* (Sinclair, 1995:223).

4.3.1 Kategoribasert analyse

Når vi i vår oppgave vil gå inn og undersøke kjennetegn ved språket til lederne slik det kommer til uttrykk i sentrale tekster og samtaler ved en skole som er anerkjent som god av myndighetene, må vi klare å trekke slike kjennetegn ut fra store transkripsjonsmengder. Intervjuene må derfor kategoriseres. Her har vi valgt en metode som bl.a. fremkommer hos Strauss & Corbin (grounded theory) i en artikkel Harry, Sturges og Klinger og i studier av Amia Lieblich i Møller *Naturligvis narmer sig inte författaren verkligheten som tabula rasa. Han måste ha et perspektiv som hjälper honom att se relevanta data och abstrahera signifikanta kategorier för hans*

granskning av data (Glaser og Strauss i Alvesson og Skjoldberg, 1994:71). Vi ser klart at i denne analysen vil vår erfaring som skoleledere og ikke minst det tidligere diskuterte faktum, at vi i forskjellig grad har kjennskap til intervjuobjektene fra tidligere, kunne få betydning. Styrker og eventuelle svakheter er diskutert under punktet nærhet versus distanse.

Skjemaet nedenfor gir en samlet oversikt over nivåene og hva som ligger i dem.

Tabell 4-B: Kategoribasert analyse

Stadier	Lieblich i Møller	Strauss & Corbin i Harry et. al	Fokusere på:
1	Holistisk innhold		Her er det fokus på helheten i fortellingen og det innholdet den presenterer. Innholdet i deler av fortellingen må forstås i lys av fortellingen som en helhet.
2	Holistisk form		Her er fokus på framdriften og strukturen i den helhetlige fortellingen. Vi undersøker hva slags mønstre som preger samtalen og hvordan deltakernes behandling av hverandres ytringer kan få konsekvenser for samtalsens forløp
3		Åpen koding (Open coding)	Hendelser, oppfatninger. ("in vivo" coding) Arbeidsgiver Sett i korta Resultater Ekstern kontroll Glad i mennesker Kongen Læreridentitet Lojalitet oppover
4		Akse-koding (Axial coding),	Gruppere begrepene i kategorier Grupperes i forhold til akser. (Kryssende)
5	Kategorier-innhold	Selektiv koding	M: Opptatt av å identifisere sentrale temaer med utgangspunkt i den helhetlige fortellingen. S&C: Hvordan kategoriene er relatert til hverandre. Identifisering av temaer
6		Undersøke i hvilken grad informasjonen vi har samlet inn støtter opp om de temaene som er identifisert	Finnes det også informasjon i intervjuet som i liten eller ingen grad støtter opp om de temaene som er valgt. Se på variasjon i hvordan temaene kommer til uttrykk

I vårt arbeid valgte vi å først å strukturere intervjuene holistisk både ved innhold og form. Analysemetoden beskrevet i Harrys artikkel bygger på Grounded theory som teorigrunnlag. I Grounded theory beskriver Strauss og Corbin tre stadier i koding av begreper. I "open coding" noteres begreper ned uten noen form for kategorisering. *Strauss and Corbin (1998), in a development of this approach, referred to the first step in the process as "open coding," through which the researcher names events and actions in the data and constantly compares them with one another to decide which*

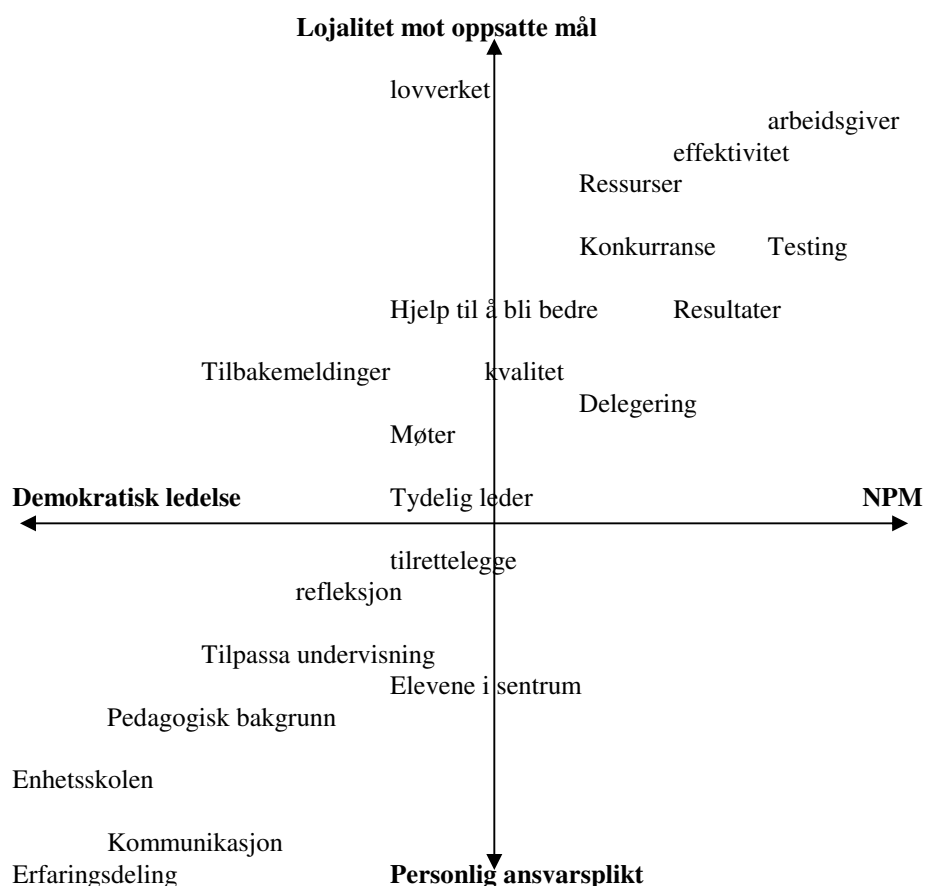
belong together. When the actual language of the speaker is used as a code name, the name is called an “in vivo” code (Harry, Sturges, og Klingner, 2005:5). Neste skritt er beskrevet av Strauss og Corbin som ”axial coding”. Her grupperes begrepene i kategorier i forhold til akser. Det tredje nivået hos Strauss og Corbin er selektiv koding. Her ser man på hvordan kategoriene relaterer seg til hverandre og man forsøker å identifisere temaer

I vårt arbeid med kategoriseringen følte vi det som nyttig å benytte en slik metode. For oss var det naturlig å benytte det som i Strauss & Corbin blir beskrevet som ”in vivo ” koding. I dette ligger at man benytter de intervjuedes egne ord og begreper i den åpne kodingen. Vi mente også at vi gjennom dette lettere ville kunne se hvordan intervjuobjektene benytter språket for å forklare sine standpunkter. Vi mener at dette letter oss i arbeidet med å identifisere temaer. Samtidig skal man ha i tankene det som fremkommer i følgende sitat: *It is important to note that, when engaging in categorizing/axial coding, these properties are being identified through the interpretive lens of the researcher, who is already beginning to abstract meaning from the data* (Harry, Sturges og Klingner, 2005:5).

I vår matrise som framkommer i teorikapitlet ser vi på skoleledelse ut fra forskjellige diskurser. Den ene framstiller Sachs og Møllers to ulike diskurser om profesjonalitet, hos oss omdefinert til ledelse, den andre er Sinclairs forståelse av ulike former for ansvarsplikt. For oss var det naturlig å benytte disse to som akser i forbindelse med vår akse-koding. *The next step is to group the discrete codes according to conceptual categories that reflect commonalities among codes. Strauss and Corbin refer to this as “axial coding,” reflecting the idea of clustering the open codes around specific “axes” or points of intersection.* (Harry, Sturges og Klingner, 2005:5). Grupperingen av begreper langs disse aksene viste at det i stor grad er sammenheng mellom det man beskriver i Sachs og Møller og det som fremkommer i Sinclairs diskurser om regnskapsplikt. Vi fant det derfor vanskelig å sette disse opp som kryssende akser. Et eksempel på dette vises nedenfor. Her har vi beskrevet en gruppering av begreper ut fra to kryssende akser, der den vannrette aksen tilsvarer Sachs og Møllers diskurser,

demokratisk ledelse versus styringsorientert ledelse. Som eksempel på styringsorientert ledelse bruker vi New Public Management. Som det framkommer grupperer begrepene seg diagonalt i diagrammet. Slik vi ser det, er årsaken at det er liten motsetning mellom ytterpunktene på aksene. Sinclairs forståelse av lojalitet mot oppsatte mål sammenfaller i stor grad med det som legges inn under NPM. Vi valgte derfor ikke å fremstille aksene kryssende, men heller å gruppere begrepene i et rektangel der Sachs og Møllers og Sinclairs diskurser framstilles på rektangelets lengste sider. Vi mener at en slik rektangelisering gir oss mer informasjon enn det som fremkommer i figuren nedenfor.

Tabell 4-C: Aksekoding, trådkors



Det er viktig å merke seg at når vi har plassert begrepene i forhold til akser, er dette gjort ut fra en fortolkning av meningsinnholdet i begrepet. Med dette mener vi at vi har tatt hensyn til hvilket emne informanten snakket om da begrepet ble benyttet.

Vi vil med vår rektangelisering også kunne diskutere følgende: I Sachs og Møllers fremstilling av to diskurser, demokratisk og styringsorientert, framkommer disse som

motpoler. Det kan reises spørsmål om det er glidende overganger mellom disse. Er det i det hele tatt en nødvendig motsetning mellom dem eller kan deler av de to diskursene deles? I teorikapitlet har vi diskutert demokratibegrepet. Vi har valgt ikke å diskutere i hvilken grad den styringsorienterte diskursen har elementer fra demokratiske ledelse.

Sinclair beskriver fem forskjellige typer ansvarsplikt. Personlig, profesjonell, samfunnsmessig, politisk og styringsorientert ansvarsplikt. Vi finner i våre matriser det vanskelig å plassere den personlige ansvarsplikten som ”motpolen” til den styringsorienterte. Den personlige ansvarsplikten er i stor grad formet ut fra den enkeltes eget verdigrunnlag og politiske ståsted. Ved ekstreme politiske meninger vil man kunne forsvare svært ulike standpunkter i forhold til ledelse. Slik vi ser det vil derfor den personlige ansvarsplikten komme inn under, og kunne dekkes opp av, de fire andre typene ansvarsplikt. Det er derfor vanskelig å kunne vite om den personlige ansvarsplikten hører hjemme til venstre på akse og om den derfor vil samsvare med det Sachs og Møller legger inn under demokratisk ledelse. Vi viser for øvrig til diskusjon om dette i teorikapitlet.

Selektiv koding og tolkning

Strauss and Corbin (1998) refer to the third analytic level as “selective coding,” meaning that at this point the researcher treats the various code clusters in a selective fashion, deciding how they relate to each other and what stories they tell (Harry, Sturges og Klingner, 2005:5). Mens vi under aksekodingen vil holde oss strengt til de begrepene som intervjuobjektene bruker i samtalen kommer vi under den selektive kodingen til å ta fatt i hele utsagn fra intervjuene. Det vil gi oss en mulighet til å se om det førsteinntrykket vi får gjennom de første fasene i analysen stemmer. Vi vil også få en bedre mulighet til å gå nærmere inn på meningene bak utsagnene enn vi har ved kun å holde oss til enkeltbegreper. Vi vil analysere utsagn fra intervjuene gruppert i forskjellige temaer. Disse temaene har vi valgt å hente ut fra intervjuguiden. Vår intervjuguide gir oss relativt strukturerte intervjuer selv om vi mener at vi holder oss innen rammen for et semistrukturert forskningsintervju. Det er under intervjuene fullt mulig for intervjuobjektene å gå inn på områder vi ikke har planlagt, men vi vil

gjennom oppfølgingsspørsmål kunne komme tilbake til de teamene vi har ønsket at de uttaler seg om. Vi ser at vi legger opp til å la intervjuguiden styre relativt strengt og at vi gjennom dette kanskje kan miste noe informasjon vi kunne fått dersom intervjuet hadde hatt et større preg av en ustrukturert samtale, men har likevel valgt å gjennomføre intervjuene slik som beskrevet. Fordelen mener vi ligger i at vi lettere vil kunne få sammenlignbare utsagn innenfor samme tema. Vi mener dette gjør den selektive kodingen og også tokningene etterpå enklere og sikrere. Vi viser også til det som er beskrevet under intervjuguide tidligere i metodekapitlet.

Under tolkningen vil vi gruppere utsagn under de temaene vi har identifisert ut fra intervjuguiden. Vi vil forsøke å plassere dem opp mot Sachs og Møllers matrise om demokratisk kontra styringsorientert ledelse og A. Sinclairs fem kategorier av ansvarsplikt. Dette vil bli gjort for hvert intervjuobjekt før vi mot slutten av avsnittet vil forsøke å se etter fellestrekk for skolen i forhold til vår matrise.

Som siste punkt i intervjuanalysen så vi på hvordan den informasjonen vi har innhentet støtter opp under de temaene som er identifisert, eventuelt i hvilken grad informasjonen ikke støtter opp om dette. Vi har valgt å undersøke språket til ledere ved en skole som er definert som god av myndighetene. Vi ser for oss at vi kan oppnå en dypere forståelse av dette ved å gå videre i analysen vår ved hjelp av en diskursanalytisk innfallsvinkel

4.3.2 Diskursanalyse

Diskursanalytikerens oppgave er ikke å finne ut hva folk egentlig mener, eller hvordan virkeligheten egentlig er bak diskursen. Man skal arbeide med det som faktisk er sagt eller skrevet, for å undersøke hvilke mønstre det er i utsagnene og hvilke sosiale konsekvenser forskjellige diskursive framstillinger av virkeligheten får (Winther Jørgensen og Philips 1999). Vår problemstilling er å gå inn og undersøke kjennetegn ved språket til lederne slik det kommer til uttrykk i sentrale tekster og samtaler ved en skole som er anerkjent som god av myndighetene. Winther Jørgensen og Philips opererer med tre tilnærminger til diskursanalysen:

- Diskursteori
- Kritisk diskursanalyse
- Diskurspsykologi

Hovedverket innenfor diskursteorien er Hegemony and Socialist Strategy (Laclau og Mouffes 1985). Ettersom formålet med Laclau og Mouffes tekster er teoriutvikling, gir ikke de så mange metoder til tekstnær diskursanalyse. Vi vil derfor langt på vei utelukke denne tilnærmingen til diskursanalyse som redskap i vårt analysearbeid.

Et av fellestrekkene for tilnærmingene til kritisk diskursanalyse (Fairclough og Wodak i Winther Jørgensen og Phillips 1999) er at språkbruk skal analyseres empirisk i sosial sammenheng. Kritisk diskursanalyse lager konkret lingvistisk tekstanalyse av språkbruk i sosial interaksjon. Tekstanalysen konsentrerer seg om de formelle teksttrekk; vokabular, grammatikk og sammenheng mellom setninger som konstruerer diskurser og genrer lingvistisk (Fairclough i Winther Jørgensen og Philips 1999). I utgangspunktet tar vi ikke sikte på å benytte lingvistisk tekstanalyse i forhold til vår analyse. Vi er derfor i tvil om kritisk diskursanalyse som vi best kjenner gjennom Norman Fairclough vil egne seg for oss, selv om Potter selv uttrykker at han trekker på linguistisk tekstanalyse (Potter 2003).

Diskurspsykologiens formål er å undersøke hvordan folk strategisk bruker de tilgjengelige diskursene til å framstille seg selv og verden på bestemte (fordelaktige) måter i sosial interaksjon, og hvilke sosiale konsekvenser det har (Winther Jørgensen og Philips 1999). Når vår oppgave er å undersøke kjennetegn ved språket til lederne slik det kommer til uttrykk i samtaler ved en skole som er anerkjent som god av myndighetene, ser vi at det ligger godt til rette for bruk av diskurspsykologi. Fokus i diskurspsykologien er på den retoriske organisering av tekst og tale, dvs. på hvordan tekst og tale orienteres mot sosial handling. Jonathan Potter har utviklet en metodisk tilnærming innenfor diskurspsykologi som vi ser vil egne seg godt for det analysearbeidet vi står foran. Potter selv uttrykker denne tilnærmingen slik: *Discursive psychology: Between method and paradigm* (Potter: 2003:1).

Amanda Sinclair har i sin studie av 15 australske ledere (Sinclair 1995) anvendt diskurspsykologi som metodisk tilnærming for å forstå deres utsagn. Hun benytter diskursanalyse for å få tak i på hvilken måte lederne snakker om utøvelse av ansvarsplikt. Ansvarsplikt står også sentralt i vår analyse. Med støtte i det ovenstående vil vi benytte diskurspsykologi som beskrevet av Jonathan Potter (Potter 1996) i analysearbeidet.

Kognitivistiske kritikere mener at de diskurspsykologiske metodene ikke er stringente nok til å produsere gyldige resultater, da de ikke rommer teknikker basert på positivistisk epistemologi. Det er fritt spillerom for alle mulige former for subjektive fortolkninger, hvor det ikke fins kriterier for å sortere de gode fra de dårlige, de gyldige fra de ugyldige.

Metodisk bruk av en diskurspsykologisk tilnærming

I vårt empirikapittel vil vi vise hvordan vi metodisk har tatt i bruk deler av diskurspsykologien for å forstå og analysere språket til de tre skolelederne. Vi har operasjonalisert interessante og anvendbare elementer i diskurspsykologien for å komme til en ytterligere klarhet i hva som preger språket til våre tre skoleledere. Til grunn for dette grepet legger vi en forståelse av at diskurspsykologien er opptatt av to hovedforhold ved språk; det ene er hva aktører gjør med sitt språk, det andre er hva slags språklige ressurser aktører trekker på i sine språklige praksiser. *Discourse analysis has a twin focus. It is concerned with what people do with their talk and writing (discourse practices) and also with the sort of resources that people draw on in the course of those practices (the devices, category systems, narrative characters and interpretative repertoires which provide a machinery for social life* (Potter og Wetherell, 1995:81).

De konkrete metodiske grep vi gjør i vårt empirikapittel er at vi tar for oss to enkle modeller, utviklet av henholdsvis Potter og Edwards. Vi har tatt ut elementer av modellene og har anvendt elementene i vår diskurspsykologiske analyse (Potter 1996, Potter og Edwards 1992). Den første modellen vi bruker elementer fra, er hentet fra

Edwards og Potter (Edwards og Potter, 1992). Modellen er kalt DAM, det vil si, Discursive Action Model. Vi har operasjonalisert og tatt i bruk de deler av modellen som er epistemologisk orienterte og ser bort fra den delen av modellen som er orientert mot å forklare og forstå språk som aksjonsorientert. De elementer vi har hentet ut av modellen er de elementer som omhandler fakta- og interessehåndtering og håndtering av ansvarsplikt. Den andre modellen vi bruker deler av, finner vi hos Potter (Potter, 1996). Fra modellen anvender vi Potters akseforståelse av aktørers nærhet/distanse til sine utsagn og dermed også, i følge Potter, deres ansvarsplikt eller ansvar for faktisiteten i utsagnet. I vårt empirikapittel ser vi etter hvert funnene fra de to tilnærmingene i sammenheng. Dette har vi redegjort for i empirikapitlet. I det følgende viser vi hvilke elementer vi har tatt i bruk.

Fakta- og interessehåndtering. (Fact and interest)

- Det er et dilemma i forhold til delaktighet og interesse, som ofte takles ved å tillegge egenskaper via rapporter
- Rapporter er derfor konstruert/vist fram som faktiske ved å benytte en rekke diskursive teknikker
- Rapporter er retorisk organisert for å underminere alternativene

(Edwards og Potter 1992).

Kategoritilhørighet (Category Entitlement)

Ofte garanteres påliteligheten til en spesiell rapport av tilhørigheten til kategorimedlemskapet til taleren, spesielle kategorier aktører blir behandlet som berettiget til å vite spesielle ting, og deres rapporter og beskrivelser kan derfor bli gitt spesiell tillit. (Edwards og Potter, 1992). *Certain categories of actors are treated as entitled to know particular sorts of things, and their reports and descriptions may thus be given special credence* (Potter, 1996:114). Et banalt eksempel er at når vi går til legen forventer vi å finne en som har spesiell kunnskap om det som feiler oss, og denne personen har for oss en spesiell troverdighet. Vi forventer til og med hjelp til å bli bra. En skoleleder er berettiget til å ha troverdighet i kraft av å være skoleleder, i kraft av å ha jobbet som lærer i så og så mange år eller i kraft av at han hver eneste uke snakker

med elever. Våre skoleledere kan påberope seg troverdighet i alle skole spørsmål bare i kraft av å være skoleledere, eller de kan forvente at omgivelsene gir dem en slik troverdighet.

Livlig, detaljert beskrivelse (Vivid description)

Livlig beskrivelse, som er rik på kontekstuell detalj og hendelse kan brukes for å skape et inntrykk av gjenskapelse av det opplevde, eller gi inntrykk av særskilte observasjonsferdigheter (Edwards og Potter 1992). Den kan også brukes for å dekke til omdiskuterte eller problematiske hendelser. Livlige beskrivelser har i vår framstilling mye til felles med fortellinger. De benyttes av mange, også i det daglige, som en bevisst eller ubevisst teknikk for å forsterke eget budskap eller eventuelt svekke motstridende oppfatninger.

Fortelling (Narrative)

Denne er nært knyttet til livlig beskrivelse, men her kan troverdigheten av rapporten forbedres ved å omleire den i en spesielt fortellende sekvens hvor budskapet blir en naturlig del *Narratives offers a useful discursive opportunity for the fusing of memory and attribution, or of event description and causal explanation, in that the events are generally recounted in ways that attend to their causal, intentional and plausible sequential connections* (Edwards and Potter, 1992:161). Fortellinger tilbyr en nyttig diskursiv anledning til sammensmelting av erindring og egenskap, eller av beskrivelse av hendelser og årsaksforklaring, ved at hendelser vanligvis er rekonstruert på måter som passer til deres kausale, forsettlige og sannsynlige sammenhenger.

Systematisk vaghet (systematic vagueness)

Dette er den retoriske motsatsen til livlig detaljering og fortellinger. Rik detaljering kan være en garanti, men det kan også skaffe kraft til å starte en motsigelse. *Vage, global formulations can provide a barrier to easy undermining while at the same time provide just the essentials to found a particular inference* (Edwards og Potter, 1992:162).

Uklare, altomfattende formuleringer kan sørge for en hindring mot enkel underminering og kan gjøre det enklere å komme fram til en spesiell slutning. Når

politikere blir intervjuet av pågående journalister i forbindelse med saker som for dem er ubehagelige og som de egentlig ikke vil snakke om, vil dette for dem være en vanlig måte å svare på.

Empiristisk framstilling (empiricist accounting)

Dette er et diskursivt repertoar som karakteriseres ved vitenskapelig tale og skrift. Det behandler fenomener som agenter i kraft av seg selv, og utsletter enten observatøren fullstendig eller behandler ham som en passiv mottaker. *It treats phenomena as agents in their own right, and either deletes the observer entirely or treats her as a passive recipient* (Edwards og Potter, 1992:162). Fakta tvinger seg selv på de menneskelige aktørene som dermed får en sekundær rolle. I denne diskursen tvinger fakta seg på de menneskelige aktørene, som har en fullstendig sekundær rolle. *Empiricist discourse manages the dilemma of stake by directing attention away from the scientist and on to what is being reported* (Potter, 1996:116).

Retorisk argumentasjon (Rhetoric of argument)

Å konstruere påstander som logiske, som slutninger eller andre velkjente argumenttyper forutsetter en ytterligere måte å gjøre dem eksterne for taleren eller skribenten. I tillegg til enhver formodet gyldighet av slike argumenttyper, kan de betraktes som et sett billedlige uttrykk som sikrer rasjonalitet (Edwards og Potter, 1992:162). *This form of construction will have a rhetorical pay-off merely by virtue of its argumentative form. The conclusion is presented as warranted by the impersonal operation of logic rather than the motivated inferences of humans* (Potter, 1996:135). Denne formen for konstruksjon vil ha en retorisk kraft kun ved sin argumentative form. Konklusjonene presenteres som garantert av upersonlig logikk i stedet for engasjerte slutninger av mennesker.

Ekstreme saksformuleringer (Extreme case formulations)

Anita Pomerantz (1986) has suggested that when people are attempting to justify, accuse or argue some conclusions they often draw on extreme-case formulations. The use of such formulations is a common descriptive practise that involves using the

extreme points on relevant descriptive dimensions (Potter, 1996:187). Ekstreme formuleringer kan brukes for å gjøre en rapport eller versjon mer effektiv ved å trekke på ytterlighetene av relevant omfang av vurderingen. Denne måten å konstruere versjoner av sannheten er svært vanlige, alle bruker dem. Denne kategorien kombineres svært ofte med andre (Edwards og Potter 1992). Et eksempel kan være tenåringen som sier alle får være ute til klokka 3, eller syns kjøttkaker er vanvittig vondt. Eller en dress som blir ødelagt er ikke relativt ny, men splitter ny. Bilen som spruta oss ned kjørte vanvittig fort. Alle amerikanere har våpen, eller alle innbyggere i en bydel er voldelige.

Konsensus og bekreftelse (Consensus and corroboration)

En viktig måte å garantere faktisiteten til en versjon er å beskrive den som enighet mellom vitner, eller ha godkjenning av uavhengige observatører. I Smiths studie av en forklaring som tillegges sinnssykdom, utledes deler av effektiviteten til forklaringen av introduksjonen av et antall vitner som er konstruert som både uavhengige og enige om det voksende utbruddet av sykdommen (Smith i Edwards og Potter 1992). *Independent witnesses, particularly if they alle are saying the same thing, make an account more credible* (Potter, 1996:116). Ankepunktet er at vitner kan konstrueres som uavhengige, og det samme kan deres framstilling.

Lister og kontraster

Arbeid med politisk talekunst har bekreftet den retoriske effektiviteten til lister og kontraster. Jefferson har betont at lister, spesielt 3-delte lister kan brukes til å konstruere beskrivelser som betraktes som komplette eller representative (Jefferson i Edwards og Potter 1992). *People are rarely interrupted after a second part of such a list, even when there is plenty of opportunity presented by their groping for a suitable term for the third part* (Potter, 1996:196).

Ansvarsplikthåndtering (Accountability)

Verken Edwards eller Potter har ansvarspikt som hovedtema eller fokus på samme måte som A.Sinclair. De har ikke problematisert eller forsket på fenomenet i samme

utstrekning. Imidlertid har de også tatt for seg accountability og aktørers forhold til begrepet, men da i et annet perspektiv. De er opptatt av hvordan man ved retoriske hjelpemidler kan skape nærhet eller distanse til utsagn og ved dette oppnå ulikt eierskap til utsagnet (footing) (Edwards og Potter 1992). I empirikapitlet gjør vi i relativ detaljert rede for hvordan våre tre skoleledere håndterer sin ansvarsplikt, sett i dette perspektivet. Etter hvert kobler vi det også sammen med hvordan de håndterer fakta/interesse og tilslutt i empiri- og avsluttende kapittel ser vi det i sammenheng med de funn vi har gjort i vår tradisjonelle metodisk analyse.

4.4 Presentasjon av det ferdige materialet for respondentene

Vi har valgt å legge den ferdige undersøkelsen og funnene fram for rektor på Brage skole. Dette gjøres fordi vi ut fra en etisk begrunnelse finner at ledelsen ved skolen bør informeres direkte om funnene i oppgaven før den blir offentlig.

4.5 Oppsummering av kapitlet

I dette kapitlet har vi redegjort for valg av metode. Vi har valgt en kvalitativ tilnærming og har argumentert for dette. Dette beskrives ut fra to innfallsvinkler. Først har vi beskrevet vi en tradisjonell metodisk tilnærming deretter en diskurspsykologisk tilnærming.

5. Empiri

Vi vil i dette kapittelet ta for oss intervjuene av Vigdis, Are og Roar ved Brage skole. Som beskrevet i metodekapittelet har vi benyttet semistrukturerte forskningsintervju. Vi har også i metodekapittelet beskrevet intervjuguiden. Den kommer til å være et viktig verktøy for oss mot slutten av kapittelet. Intervjuene ble gjennomført i et rom på skolen hvor Roar var rektor og Are og Vigdis undervisningsinspektører. Intervjuene ble gjennomført nesten uten avbrudd i løpet av litt mer enn en og en halvtime på hver. Det eneste avbruddet var da vi måtte stoppe opp i noe tid for å skifte bånd på båndspilleren og spole noe tilbake for å være sikre på at vi hadde fått med oss alt som ble sagt. Avbruddene syntes ikke å influere på flyten og atmosfæren i intervjuet. I dette empirikapitlet vil vi ta for oss intervjuene ut fra to innfallsvinkler.

5.1 Tradisjonell kategoribasert analyse

Vi vil først gjennomføre en tradisjonell kategoribasert analyse. Intervjuene vil bli behandlet parallelt. I det legger vi at vi vil gå gjennom en fase i den kategoribaserte analyse med alle tre intervjuene før vi går videre til neste. Vi begynner med å se etter helhetsinntrykk av intervjuene. Etter dette går vi videre med åpen koding og axial koding før vi avslutter den kategoribaserte analysen med selektiv koding og en sammenfatning av våre funn. Man skal kanskje likevel understreke følgende: *Vetenskapens verkliga tilvaggångssätt (actual procedure) är att operera med gissninga.* (Popper i Alvesson og Skjoldberg, 1994:29). Vi håper våre ”gissningar” gjennom denne analysen skal kunne underbygges på en god måte selv om vi klart ser svakheter både gjennom det at intervjuobjektene og skolen er kjent for to av oss, og at vi har benyttet en relativt strukturerende intervjuguide. Dette diskuteres nærmere senere.

I den andre hoveddelen av kapittelet vil vi benytte en diskursanalytisk innfallsvinkel for å ytterligere kaste lys over særtrekk ved språket skolelederne ved Brage bruker. Vi

vil benytte diskurspsykologi for å oppnå dette. Som beskrevet i metodekapittelet kan en slik analyse fortelle om hvordan lederne strategisk benytter språklige virkemidler for å øke sine, eventuelt svekke andres synspunkter.

5.1.1 Holistisk – innhold

Gjennom alle intervjuene var det en god stemning. Ingen av de intervjuede fant intervjusituasjonen vanskelig. Inntrykket etter å ha snakket med ledelsen på Brage skole er at de virker drevne i intervjusituasjonen og at de holder kortene litt inntil kroppen. De kommer med riktige svar i forhold til hvordan norsk skole skal drives i følge gjeldende læreplaner og signaler fra sentrale myndigheter – vi er fristet til å bruke betegnelsen politisk korrekte svar. *Det er et åpent spørsmål hvorvidt vi i dette prosjektet har fått tak i skoleledernes fortrolige fortellinger, eller om det er mer søndagsvarianten eller de autoritative fortellingene de har delt med oss* (Møller, 2004:47). Vi kunne ikke sette fingeren på noe spesielt, men vi satt igjen med et inntrykk av at disse intervjuene ikke var spontane, men på sett og vis innøvd. Dette vil vi også komme tilbake til under den spesielle analysen av hvert intervju. Vi vil tro årsaken til dette ligger i at Brage skole som demonstrasjonsskole er vant til å beskrive sin skole i intervjuer. Det var altså en kjent situasjon for alle tre. Det er klart at dette påvirker intervjuene, men vi tror ikke det vil ha en avgjørende betydning for vår analyse, verken den kategoribaserte eller den diskurspsykologiske.

Holistisk innhold, Roar

Tilstede under intervjuet var rektor Roar, intervjuer, medintervjuer og teknisk ansvarlig/observatør. Kvaliteten på båndet og lydgjengivelse var tidvis dårlig, dette kommer også fram i transkripsjonen. Transkripsjonen er imidlertid sendt til Roar for gjennomlesning og han hadde ingen kommentar. Det tolkes dit hen at i hvert fall det som har blitt skrevet ned er riktig gjengitt slik Roar og intervjuer husker det.

Intervjuer har gjennom hele intervjuet stort sett oppsummert svarene knyttet til hvert hovedspørsmål. Den styrende ramme var det semistrukturerte intervju som i vår

forståelse bla. kjennetegnes av en ramme som gir rom for at samtalen/dialogen kan gå i ulike retninger og som krever at intervjuer gir spillerom for betraktninger/utsagn som oppfattes som viktige av intervjuobjektet, samtidig som intervjuer forsøker å la dialogen følge den tematiske linje som intervjuer har lagt opp til.

Generelt ga Roar inntrykk av å være offensiv i rollen som intervjuet og oppfattet seg sjøl og ble også oppfattet av intervjuer som en likeverdig part i intervjuet. Ved minst en anledning veiledet han også intervjuer på praktisk gjennomføring av intervjuet. Han korrigerte eller stilte klargjørende spørsmål der han syntes problemstillingene var uklare eller rett og slett feil. Han virket gjennomtenkt og ga inntrykk av å ha mye trening i å bli intervjuet og i å fortelle andre om sin skole. Roar var direkte og snakket ”rett fra levra”. Samtidig ga han uttrykk for å ha mye humør og humor. Han husket godt hva som ble sagt tidlig i intervjuet og koblet gjerne opp mot tidligere utsagn. Hvis han mente å ha belyst eller svart på noe tidligere i intervjuet brød han seg ikke om å svare en gang til, men sa greit fra om at han hadde klargjort dette før.

Den kommunikative stilen til Roar var mer preget av erklæringer og klargjorte standpunkter enn tvil og dilemmaer. Han har en avklart oppfatning av sin egen rolle som skoleleder. Han hadde ofte svar/utsagn på løpende bånd og hadde lite behov for tenkepauser eller å ”tenke høyt”. I korthet var intervjuet preget av flyt og sammenheng i fortellingen. Roar har klar oppfatning av forskjellen mellom politikk og administrasjon og kommandolinjene i den kommunale administrasjon. Han uttaler at skolelederen må ha kompetanse om det han skal lede og trekker fram behovet for en pedagogisk bakgrunn samtidig som han stiller seg tvilende til hvorvidt man kan utdanne / skolere seg til å bli en god leder. Det kan her være interessant å merke seg følgende sitat: *Når de som arbeider i skolen ikke i tilstrekkelig grad har en formell sosialisering i utdanningsteori som fag, vil ifølge Dale (1997) fellesskapet på tvers av nivåer primært bli preget av administrasjon. Innen hvert av delsystemene kan det eksistere et stabilt fellesskap med homogen kommunikasjon. Man likner hverandre og samarbeider godt og uproblematisk.* (Møller, 2004:81) Roar er tydelig på lojalitet, både innad på skolen og i det kommunale hierarki.

For Roar er det sentralt å holde fokus på enkelteleven. Et gjennomgående utsagn er: vi skal lage best mulig skole innefor gjeldende ramme og faktisk at enkeltelevens behov går foran budsjettbalanse. Han ser lovverket som overordnet planverket, men presiserer at hensynet til enkelteleven er det viktigste. Intervjuet kan lett oppfattes som å være søndagshistorien om Brage skole.

Holistisk innhold, Are

Tilstede under intervjuet var undervisningsinspektør Are, intervjuer, med-intervjuer og observatør. Intervjuet bærer preg av at Are tilsynelatende har blitt stilt mange lignende spørsmål før. Intervjuobjektet synes komfortabel i situasjonen. Sammenligner man de tre intervjuene kan personene i utgangspunktet oppleves som samstemte, men uklarheter eller uenigheter kommer fram når man går dypere inn på objektene.

I intervjuet av Are hadde vi flere ganger vansker med å få tydelige svar på spørsmålene. Han kom ofte tilbake til svar han tidligere i intervjuet var kommet inn på selv om det fra intervjuerens side ble forsøkt presisert hva som lå i spørsmålet. Årsaker her kan kanskje være mange. Det er mulig at intervjueren ikke var dyktig nok til å lede samtalen inn på det emnet som var ment tatt opp. Det kan tenkes at det i intervjuet ble benyttet begreper om intervjuobjektet ikke helt var fortrolig med, eller i hvert fall at det var tydelige forskjeller mellom intervjuer og den intervjuede når det gjelder meningsinnholdet i begrepene.

Are gir inntrykk av å være svært fornøyd med tingenes tilstand på Brage skole. Hans fortelling kan bære noe preg av å være en solskinnsfortelling, der det blir lagt stor vekt på å skape et godt og politisk riktig bilde av skolen sett utenfra. Intervjuet bærer svært lite preg av dilemmaer og områder der det er mulig å så tvil om praksis på Brage skole. Intervjuet skaper inntrykket av en skole der praksis er bestemt, og der det er lite eller ingen som utfordrer den gjeldende linje på begrunnelser for praksis. Det er også gjennomgående at dagens praksis er godt kommunisert fra leder. Det kommer på flere steder i intervjuet gjentakelser av ”innlærte” setninger. Ikke minst skjer dette når man kommer inn på ressurser og tilrettelegging for elever. Det kommer også fram at Are

finner det uproblematisk at de ”store” pedagogiske beslutningene er fattet av leder. I det hele tatt fremkommer det svært få egne standpunkter som viser et spenn i meningene mellom intervjuobjektet og leder.

Vi finner at Are målbærer mange av de meningene som er vanlige på Brage skole. Mens man på den ene siden legger svært stor vekt på tilpassing til den enkelte elev, finnes det på motsatt side ingen dilemmaer i forhold til for eksempel manglende ressurser. Det trekkes hele tiden fram at man skal gjøre det best mulig for elevene innenfor de rammene som man til enhver tid har til rådighet. Are betoner sterkt skolens egenart når han kommer inn på skolelederrollen. At det finnes en universell form for ledelse er ikke Are enig i. Han betoner sterkt behovet for at en skoleleder har en pedagogisk bakgrunn. Det tegnes et bilde av en lederpraksis der lederen trekker opp kursen og de øvrige styrer lojalt samme vei. Rektor blir omtalt som kongen. Kongen spikrer skolens målsettinger. Hvorvidt det er mulig å komme gjennom med uenigheter gir ikke intervjuet svar på. Det kan se ut som ledelsen ved Brage skole har lyktes i å tydeliggjøre sine valg for personalet og også fått rotfestet disse. Vi har ikke intervjuet lærere men det vil ikke være overraskende om vi finner den samme samstemmigheten der. Det er imidlertid viktig å understreke at leder har bygget opp en ny skole og at de som i dag arbeider ved Brage skole har sluttet seg til de pedagogiske tankene ved ansettelse.

Are presiserer at han er en del av et hierarkisk system. Lojalitet oppover er absolutt. Ting som er bestemt skal gjennomføres. Are ser lojalitet oppover som overordnet lojalitet mot elever. I intervjuet finner vi at Are betoner svakt sin ansvarplikt i forhold til de øvrige nivåene i kommunen. Han presiserer at det er rektors ansvar. Are står for og utfører det de i ledelsen har besluttet å gjøre. Rektor skal på sin side få sine direktiver fra rådmann og politisk nivå. Are finner dette ikke problematisk i rollen som inspektør. Som alle tre presiserer også Are at opplæringsloven rangerer over læreplaner. I de temaene som kommer inn på personlig ansvarplikt ser Are ingen dilemmaer.

Holistisk innhold, Vigdis

Tilstede under intervjuet var undervisningsinspektør Vigdis, intervjuer, medintervjuer og observatør. Vigdis legger stor vekt på at kontakt med elever er viktig. Hun snakker om kontakt ned til elevene. Hun er opptatt av skolen som hierarki, med elever, lærere og ledelse på forskjellige steder i dette hierarkiet. Skolen preges av at ting er satt i system. Hun er klar på arbeidsgiverrollen, selv om hun ser et dilemma i hennes rolle mellom rektor og de ansatte.

Når det gjelder lederrollen tar inspektøren opp rollen i forhold til lærere og foresatte, ved en eventuell konflikt. Gjennom hele intervjuet veksler hun mellom læreridentitet og skolelederidentitet. Det er vanskelig å få et umiddelbart inntrykk etter spørsmålene om samarbeid og konkurranse. Dette kan komme av for dårlige formuleringer i spørsmålsstillingen, men kan også komme av lite refleksjon fra inspektør omkring dette. Vigdis mener skolen er preget av tenkningen fra NPM. Hun trekker fram momentet om at det er uhyre viktig å holde budsjettene. Hun kommer inn på at kommunen burde vært organisert i en 3-nivåmodell, slik at en del funksjoner kunne fjernes fra skolen og ligge på et etatskontor.

Vigdis finner at det kan være vanskelig å få til ønskelig refleksjon over egen praksis. Det framgår ikke om det har vært arbeidet planmessig for å få til dette. Hun finner det ikke problematisk at skolen konkurrerer med andre om begrensede kommunale ressurser. Hvorvidt hun da mener andre skoler i kommunen eller andre kommunale virksomheter sier hun ikke noe om. Inspektøren kommuniserer at de lager best mulig skole for de pengene de får, og at det er uproblematisk. Vi finner den samme holdningen igjen når vi kommer til temaet om målsettinger. Tilpasset opplæring er viktig for ledelsen, og de mener at de i stor grad ivaretar alle elevene ved skolen.

Vi aner at rektor er en meget sterk leder og at ledelsessystemet for Brage skole er meget tydelig. Alle vet hva de skal gjøre. Målsettingene for det pedagogisk arbeidet er satt av rektor alene, dette syns inspektøren er greit. Hun ser ingen eller hvert fall svært få dilemmaer i dette. Som det vil fremgå også senere i oppgaven er begge inspektørene enige i dette. Vigdis føler ansvar i forhold til elevene, til lærerne og til rektor. Hun

rangerer elevene først, deretter lærerne. Dette er ikke problematisert som et dilemma selv om det kan synes merkelig ut fra det hun har uttalt når det gjelder målsettinger. Vigdis formulerer som et dilemma at hensynet til elevene opp mot hensynet til lærerne kan medføre at lærere må slutte. Rektor står til ansvar for alle nivåer utenfor skolen, dette finner hun uproblematisk. Det blir fra Vigdis uttalt at skolen viser liten interesse for å trekke med nærmiljøet. Dette kommer også fram senere i omtalen av intervjuet til Roar.

Systemtenkning preger skolen. Vi ser ganske strenge systemer som Vigdis finner uproblematisk. Hun antyder frihet innenfor det strenge systemet, blant annet i forhold til metodevalg. Vigdis er uklar i forhold til flere av spørsmålene. Det er blant annet vanskelig å forstå hva hun mener når hun utfordres i forhold til effektiv ledelse. Hun klarer ikke å svare på om effektiv ledelse kan løse problemene eller ikke. Vigdis mener de er profesjonelle skoleledere.

5.1.2 Holistisk form

Strukturen og framdriften i fortellingen som fortelles av intervjuobjektene er det gitt føring på ved at intervjuer følger oppsettet i intervjuguiden . Som vi har beskrevet i metodekapittelet er intervjuguiden gjennomgående blitt fulgt i alle tre intervjuene, selv om det har vært åpent for at de intervjuede har kunnet komme inn på andre områder eller utdype våre i forskjellig grad. Gjennom intervjuguiden kommer vi da naturlig inn på en rekke emner. Disse emnene vil i stor grad danne utgangspunktet for de temaene vi senere vil behandle. Både Vigdis, Are og Roar fortalte sin historie med tyngde og engasjement. Som også tidligere nevnt var det tydelig at de var vant til å befinne seg i en intervjusituasjon. De emner som kommer fram i intervjuguiden er:

- Skolelederrollen
- Samarbeid / konkurranse
- Effektivitet
- Verdier
- Vurdering, ekstern og intern

- Målsettinger
- Ansvar, ansvarsplikt
- Profesjonell skoleleder

Disse emnene /delene av intervjuet kan identifiseres lett i alle tre intervjuene.

Strukturen på intervjuene er derfor relativt lik. Det må imidlertid kommenteres at innenfor denne ramma var det til dels store forskjeller. I ettertid kan man diskutere om vår bruk av intervjuguiden har vært god. Det er fullt mulig å si at vi har latt intervjuguiden være i overkant styrende for framdriften av intervjuet. I et semistrukturert intervju er et av kjennetegnene at samtalen ikke strengt blir styrt for å kunne plassere utsagnene i bestemte svarkategorier. Samtalen skal kunne bevege seg i mange retninger, men likevel slik at intervjueren forsøker å styre intervjuet innom de emnene han vil ha belyst. Vi vil hevde at vi til tross for intervjuguidens klare spørsmål likevel vil kunne kalle intervjuet semistrukturert. Dette er mer grundig diskutert i metodekapittelet.

5.1.3 Åpen koding

I denne fasen ble det notert opp sentrale begreper fra de tre intervjuene. Begrepene ble beholdt nøyaktig slik de kom fram i intervjuet. Dette er beskrevet i metodekapittelet. Begrepene som vi fant var sentrale og ble hentet ut av alle tre intervjuene. De finnes som vedlegg til oppgaven.

5.1.4 Aksekoding/gruppering av ord og begreper i kategorier

Denne fasen i den kategoribaserte analysen er grundig diskutert i metodekapittelet. Vi legger her fram begrepene fra den åpne kodingen samlet i tre tabeller. Som et førsteinntrykk kan dette gi en viss informasjon om hvor intervjuobjektene befinner seg i følge vår matrise om demokratisk kontra styringsorientert ledelse og Sinclairs fem ansvarsplikter. Det er imidlertid viktig å være tydelige på at dette førsteinntrykket kan

endres i løpet av den analysen som kommer senere i kapittelet. Vi finner likevel så mye interessant stoff i dette førsteinntrykket at det er nødvendig å ha med i oppgaven.

Tabell 5-A: Aksekoding Roar

Demokratisk ledelse			styringsorientert ledelse	
Elevens behov	Målstyrt skole	Undervurdert rektor-rolle	Målstyringsbedrift	Arbeidsgiver
Samvittighet	Elevsyn	Samfunnets penger	Forvaltningsorgan	Delegert myndighet
Problem å ta avgjørelse som er avgjørende for et annet menneske	Respekt/ stille krav fokus -enkeleven	Ressursbruk	Klare målsettinger	Rådmannens mann Rapportere oppover
	Fagleder Læreridentitet	Læreplanverk/lovverk	Rammetimetall Struktur	Klare ansvarsforhold
Nødvendig å fjerne lærere	Voksen læringsrolle		Forvaltningssjefen	Intervenering
Respekt for enkeltindividet	Valgfrihet - metode og organisering		Profesjonell skoleleder	Fatter beslutninger
	Basisfag viktig			Medarbeidersamtaler
	Best mulige tilbud innenfor gitte rammer			Effektiviseringsnettverk
Personlig Ansvarsplikt	Profesjonell	Samfunnsmessig	Politisk	Styringsorientert

Det visuelle bildet, med de svakheter som ligger implisitt i denne framstillingsformen, viser at Roar markerer seg mest tydelig på de to formene profesjonell- og styringsmessig ansvarsplikt – to former som står i et tilsynelatende motsetningsforhold til hverandre (Sinclair 1994). Videre viser matrisen at Roar har relativt få ytringer på formene personlig-, samfunnsmessig- og politisk ansvarsplikt.

Matrisen bekrefter det inntrykk intervjuerne satt igjen med umiddelbart etter intervjuet og også i den videre analyse og bearbeiding av intervjumaterialet. Roar fortalte en

historie som bar preg av opptatthet av styring og kommandolinjer, han var ”rådmannens mann i virksomheten” og han gjorde det han ble pålagt å gjøre. Han forventet også at lærerne gjorde det de ble bedt om å gjøre. Det motsetningsfylte og dualistiske i Roar historie avdekkes også i intervjuet ved at han for eksempel forteller at han er fagforeningsleder og oppfatter at han har en ”læreridentitet”.

Roars historie kan oppfattes motsetningsfylt som gjengitt over. Imidlertid kan den i et mer konstruktivistisk perspektiv også være historie om en leders bevissthet som er mangfoldig, skiftende og at denne leders ulike former for ansvarsplikt blir omskapt og redefinert hele tida. Dette underbygges også av A.Sinclair som hevder at ansvarsplikten kontinuerlig blir konstruert og rekonstruert (Sinclair 1995).

I den visuelle framstillingen framstår Roar som relativt lite opptatt av den samfunnsmessige ansvarsplikt. Dette underbygges også av flere utsagn i intervjuet, han gir uttrykk for å være overraskende lite opptatt av presse og han er ikke spesielt opptatt av skolens plass i nærmiljøet.

Roar legger ikke mye vekt på den personlige ansvarsplikten Det en skoleleder skal eller må gjøre, er for han ikke knyttet opp mot samvittighet eller eget verdigrunnlag. Det er heller forbundet med læreridentiteten som vi kategoriserer under profesjonell ansvarsplikt eller med lojalitet til overordnet nivå ved rådmannen, som vi kategoriserer under styringsorientert regnskapsplikt. A. Sinclair skriver at ansvarsplikten er mangfoldig og fragmentert. Å være ansvarlig i en form krever ofte kompromisser i forhold til andre former for ansvarsplikt (Sinclair 1995).

Demokratisk ledelse			Styringsorientert ledelse	
			Testing	Arbeidsgiver
			Resultater	Penga rår
	Samarbeid		Nasjonale prøver	Effektivitet
	Erfaringsdeling	Press fra foresatte	Drifte teamledere	Vurdering
	Pedagogisk plattform	Tydelig leder	Påtrykk	Offentliggjøring
	Hjelp til å bli bedre	Elevene i sentrum	Stå imot	Vurdere lærere
	Delegering	Skolelederrollen	Å bli vurdert	Bestemme
	Møter	Kommunikasjon	Eksamen	Feie igjennom
Stimulere	Tilrettelegge	Kvalitet	Undervisvurdering	Bestemt av en gruppe damer
Ta ansvar	Utvikling	Utrygt	Målsettinger	Oppover i systemet
Føle ansvar for	Enhetsskolen	Beslutningsprosesser	Rektor	Det som er bestemt er bestemt
Glad i mennesker	Refleksjon	Rom for diskusjon	Tjenestevei	
	Tilpassa undervisning	L-97	Å få pålegg	Lojalitet til overordna
	Tilbakemeldinger Profesjonell	Konkurranse	Direktiver	Stå til ansvar for..
			Lovverket	Kongen
			Best mulig ut fra ressurser	Ingen dilemmaer
			Gjøre jobben sin	
Personlig Ansvarsplikt	Profesjonell	Samfunnsmessig	Politisk	Styringsorientert

89

sitter igjen med etter intervjuet. Det er her han har de fleste av sine begreper og det er likeså her han har de begrepene som han vektlegger sterkest. Are fremhever gjennomgående det viktige i å følge opp og å gjennomføre de oppgaver og pålegg som kommer. Innefor politisk ansvarsplikt bruker han begreper som direktiver, tjenestevei og testing. Fra styringsorientert ansvarsplikt har han begreper som effektivitet og lojalitet. Disse begrepene blir framhevet som noen av de viktigste i forhold til rollen som skoleleder. Are kan virke mindre motsetningsfylt enn de andre to intervjuobjektene. Han synes både ut fra matrisen og en holistisk vurdering av intervjuet å være klarere til høyre enn de andre.

Vi har lagt begrepet målsettinger under politisk ansvarsplikt. Dette er gjort ut fra en helhetsvurdering av intervjuet. Det nevnes flere ganger at Are finner det uproblematisk at pedagogiske målsettinger er satt av andre. Han finner det også greit at linjene for hvordan skolen skal utvikle seg trekkes utenfor hans kontroll. Are fremhever flere ganger at det på Brage skole er rom for å diskutere alt, men gir ikke noe svar på om dette betyr at det er rom for å forandre de pedagogiske målsettingene ved skolen. Tvert i mot poengteres det at det har vært svært viktig for skolen raskt å få de pedagogiske målsettingene på plass, og at dette har vært viktigere enn hvem som har utarbeidet dem.

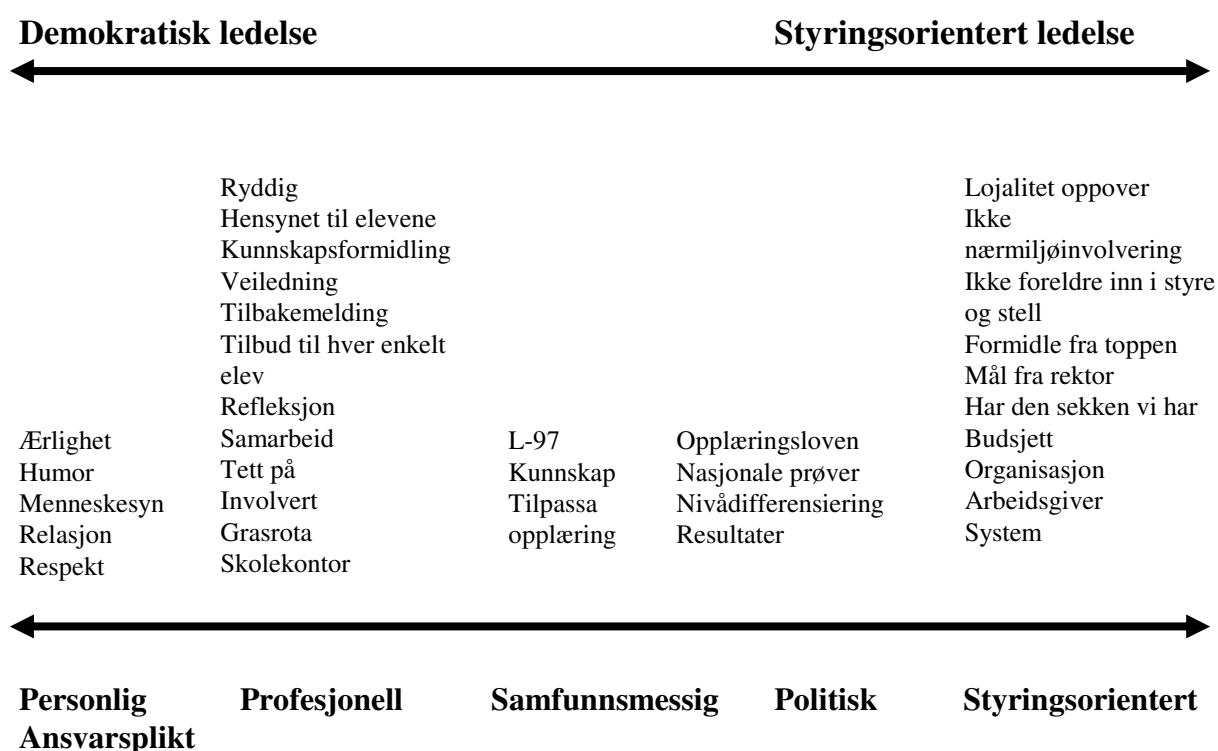
Tilpasset opplæring er sentralt som begrep. Vi har plassert det under både under profesjonell, samfunnsmessig og politisk ansvarsplikt. Det er i intervjuet en gjennomgående vektlegging av at skolen til enhver tid skal gi den best mulige opplæringa innenfor gjeldende rammer. Dette er også i intervjuet understreket i forhold til det overordnede nivå i kommunen, både når det gjelder kommuneadministrasjon og det politiske nivå. Å følge pålegg blir av Are sett på som helt uproblematisk.

Are understreker også gjennom hele intervjuet behovet for lojalitet, og at lojaliteten oppover i systemet er den viktigste. Are kommer også flere ganger inn på begrepet konkurranse. Han ser i utgangspunktet på dette som et positivt ladet begrep. Han legger stor vekt på at det som skal måles hos elever må være med utgangspunkt i deres eget nivå. Are er imidlertid klar på at krav om effektivitet lett kan komme i konflikt med

skolens oppgave, og han påpeker at de idealene man ser i næringslivet, ikke nødvendigvis er gode for skolen.

Oppsummert kan man si at intervjuet gir et bilde av en skoleleder som legger stor vekt på å gjennomføre, både føringer fra skolenivå, kommunalt nivå og fra statlig nivå. Dette gjelder både de pedagogiske hovedlinjer og de økonomiske rammene som gis skolen. Det blir imidlertid sterkt understreket at dette ikke må gå på bekostning av den tilpassningen skolen må gjøre til hver enkelt elev. Det siste er kanskje det begrepet fra profesjonell ansvarsplikt som er sterkest understreket.

Tabell 5-C: Aksekoding Vigdis



Visuelt viser matrisen at Vigdis' uttalelser i stor grad er plassert innenfor profesjonell og styringsmessig ansvarsplikt. Det umiddelbare inntrykket etter gjennomføring av intervjuet er at Vigdis i større grad enn det som matrisen viser, befinner seg på den profesjonelle ansvarsplikten, men det framgår tydelig at de viktigste ansvarspliktene for Vigdis er de to nevnte. Både hovedinntrykket fra intervjuene og en første analyse av matrisen bekrefter dette. Intervjuet starter med en presisering av at skolen preges av systemtenkning, dette er viktig for at skolen skal fungere bra. Dette enkeltutsagnet

kunne tyde på et tyngdepunkt under styringsorientert ansvarsplikt. Vigdis forteller en historie om en ledelse som domineres av rektors tanker, og en stor grad av lojalitet og tilslutning i forhold til disse tankene. Vigdis har få utsagn som kan kategoriseres under den samfunnsmessige ansvarsplikten. Inntrykket er at dette er hun ikke mye opptatt av. Aktuelle temaer herfra er L-97, kunnskap og tilpasset opplæring. Hun gir heller ikke inntrykk av å være opptatt av den politiske ansvarsplikten. Aktuelle temaer fra denne delen er opplæringsloven, nivå differensiering og nasjonale prøver.

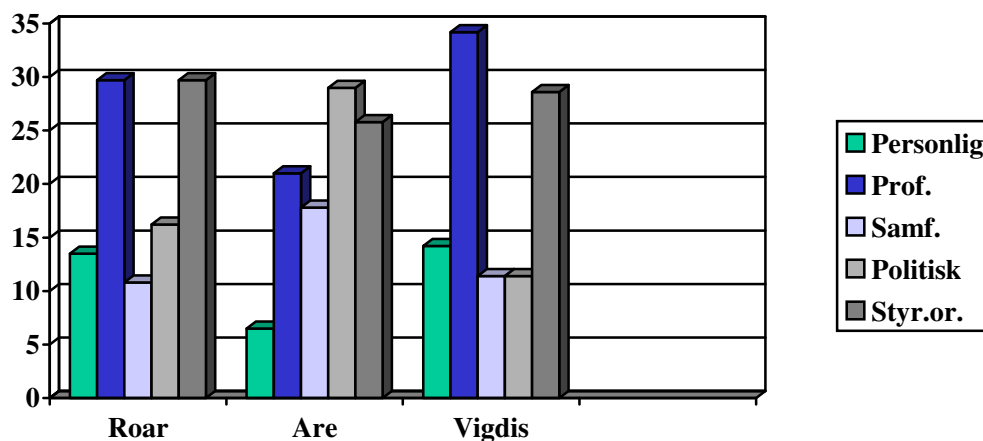
Aktuelle temaer kategorisert under personlig ansvarsplikt er menneskesyn, relasjon og respekt. Hun er den eneste i ledelsen som ser dilemmaer i forhold til ansvarspliktene. Personlig ansvarsplikt oppleves likevel ikke sentral for Vigdis.

Oppsummering av aksekoding Roar, Are og Vigdis

Som det framkommer tidligere i dette kapittelet er den åpne koding og aksekodingen et førsteinntrykk i forbindelse med analysen av intervjuene. En kan ikke legge veldig mye vekt på en slik første analyse og vi kommer senere i kapittelet tilbake med en grundigere. Vi ser også i den åpne kodingen (aksekodingen) kun på begreper fra intervjuene. Vi ser ikke på hele utsagn som kan si oss mer om meningsinnholdet og hvorledes språket brukes. Vi har likevel samlet dette som vist i tabellen.

Tabell 5-D: Oppsummering av aksekoding

Fordeling (i %) av begreper under ansvarspliktene



Y-aksen i tabellen er angitt i %. For å kunne sammenligne, er begrepene vektet i forhold til antall fremkomne begreper i hvert intervju. Vi mener tabellen gir en enkel oversikt over materialet så langt. Tabellen gir et visuelt bilde av innen hvilke ansvarsplikter intervjuobjektet har sin største tyngde. Som et eksempel ser man godt at Vigdis har begreper samlet i stor grad under den profesjonelle og den styringsorienterte ansvarsplikten. Den samsvarer godt med helhetsinntrykket av intervjuene våre og som utgangspunkt for en selektiv koding er den god.

5.1.5 Selektiv koding

I den foregående delen om åpen koding har vi tatt utgangspunkt i begreper hentet fra intervjuene. Vi fant at dette kunne gi oss et førsteinntrykk av hvor intervjuobjektene plasserte seg opp mot vår matrise om demokratisk kontra styringsorientert ledelse og Sinclairs fem kategorier om ansvarsplikt. Aksekodingen og den åpne kodingen ga oss et visuelt bilde av hvilke ansvarsplikter de tre intervjuobjektene vektlegger sterkest når de snakker om sitt syn på skoleledelse og ledelsen av Brage skole. Svakheten ved å kategorisere begreper er at man kan miste den sammenhengen begrepene er sagt i. For oss som skal analysere språket ved Brage skole er dette et stort problem. Vi vil også

presisere at vi i denne analysen ser på språket som snakkes ved Brage skole og at vi ikke går inn på, eller tillegger, de enkelte intervjuobjektene personlige egenskaper.

I den selektive kodingen ser vi nærmere på hvordan de ulike kategoriene er relatert til hverandre og den historien de forteller. Vi forlater altså de rene begrepene og går over til å forsøke å kategorisere utsagn. Dette gir oss en mulighet til å bevare og å forstå meningsinnholdet i intervjuobjektene utsagn. Slik vi ser det har vi denne fasen av analysen en mulighet til å kunne sette utsagn opp mot hverandre. Vi kan lettere se motsetninger mellom utsagn eller sammenhenger mellom dem. Dette var vanskelig så lenge vi kun så på begrepene.

Språket til lederne ved Brage skole inneholder mange felles utsagn. Med det mener vi utsagn som sagt i forskjellige sammenhenger er omtrent tilsvarende. Vi oppfatter at vi gjennom dette kan se en leder som er klar på og tydelig kommuniserer en del av sine fanesaker. Det kan stilles spørsmål om hva som er innlært og hva som er intervjuobjektets egne oppfatninger. Gjennom den selektive kodingen håper vi å kunne klargjøre dette og på en god måte komme fram til hva disse utsagnene sier om skoleledelsen ved Brage skole. På de neste sidene vil vi ta utgangspunkt i utsagn plukket fra intervjuene. Disse blir plassert i matrisen som vi tidligere i teorikapittelet har lagt fram. På slutten av kapittelet vil vi ytterligere sortere utsagnene og forsøke å plassere utsagn rundt ledelsesfilosofien ved Brage skole inn i denne matrisen.

Tabell 5-E: Roar, selektiv koding

	Deltakende ledelse (profesjonalitet)			Styringsorientert ledelse (profesjonalitet)	
	<p>har sitt utspring i profesjonen arbeidet må begrunnes i det offentlige rom de profesjonelle arbeider målrettet for å redusere ulikhet og urettferdighet har røtter i et ethos hvor samarbeid står sentralt gjensidig tillit., respekt og kritisk refleksjon over arbeidet er grunnleggende</p>			<p>Har sitt utspring i new public mangement Effektiv styring er løsning på problemene De profesjonelle arbeider for å nå de mål som er satt av overordnede/vedtatt eksternt Har røtter i et ethos hvor konkurranse står sentralt Fortløpende kontroll og ekstern vurdering av arbeidet er grunnleggende</p>	
	Personlig ansvarsplikt (personal)	Profesjonell ansvarsplikt (professional)	Samfunnsmessig ansvars-plikt (public)	Politisk ansvarsplikt (political)	Styringsorientert ansvarsplikt (managerial)
Strukturell diskurs	<p>Troskap mot samvittighet i f. t grunnleggende verdier som respekt for menneskelig verdighet. Styrt av psykologisk kontroll Kan bli forsterket av en org.kultur med uttalt vekt på verdier og oppfatninger.</p>	<p>Følelse av plikt overfor de som er medlemmer av en profesjon/ekspertgruppene Profesjonell integritet blir verdsatt. Å representere de profesjonelle verdier til en arbeidsstokk overfor et skeptisk samfunn/styre.</p>	<p>Mer uformell enn politisk ansvarsplikt. Regnskap overfor samfunnet (Sa1) Komplementær til politisk ansvarsplikt. Prosess med kalkulert pris.</p>	<p>Arbeidsdeling mellom det administrative og det politiske Rettlinjet forhold. Skal ordne forholdet mellom politikk og administrasjon.</p>	<p>Ganske likt med : økonomisk, administrativ, byråkratisk ansvarsplikt. Bygger på plassering i et hierarki der underordnet står til ansvar for overordnet for utførelse av delegerte oppgaver En prosess for å nå en bestemmelse. Levere budsjettet Det som er mulig for privat ledelse også mulig for off. ledelse. Autonomi.</p>
	<p>det viktigste verdisyn er respekten for enkeltindividet</p> <p>uten respekt – ingen krav</p>	<p>Konkurranse er ikke bra vi samarbeider for lite i skolen Vi skal hjelpe hverandre til å bli bedre Ekstern kontroll er greit, men ikke offentliggjøring av resultater Men da må jeg stå til ansvar for dem jeg har totalansvar for – og det er elevene skolen er til for å gi den enkelte elev best mulig tilbud innenfor de gitte rammer så må jo da de lokale målsettingene utarbeides i samarbeid med både brukere og ansatte</p>	<p>skolen er til for å gi den enkelte elev best mulig tilbud innenfor de gitte rammer du står til ansvar overfor samfunnet med alt det innebærer</p>	<p>Vi skal forvalte samfunnets penger ikke vår fordømte plikt å spare mest mulig</p> <p>ansvaret er å gi eleven et best mulig tilbud innafor de rammer som er. Når jeg har sagt det, har jeg sagt det meste</p>	<p>Jeg er målstyrt Skolen er en målstyringsbedrift Jeg er rådmannens mann jeg forholder meg administrativt til rådmannen vi har klinkende klare mål</p> <p>vi må målstyring i forhold til metode, progresjon og organisering</p> <p>Tja (ler), ja altså fordi målsettingene er jo der enten det er folk eller ei</p> <p>de målsettingene vi har for Brage skole, dem kan du ikke lissom – dem går det ikke an å diskutere</p>

Tabell 5-F: Are, selektiv koding

	Deltakende ledelse (profesjonalitet) har sitt utspring i profesjonen arbeidet må begrunnes i det offentlige rom de profesjonelle arbeider målrettet for å redusere ulikhet og urettferdighet har røtter i et ethos hvor samarbeid står sentralt gjensidig tillit., respekt og kritisk refleksjon over arbeidet er grunnleggende			Styringsorientert ledelse (profesjonalitet) Har sitt utspring i new public management Effektiv styring er løsning på problemene De profesjonelle arbeider for å nå de mål som er satt av overordnede/vedtatt eksternt Har røtter i et ethos hvor konkurranse står sentralt Fortløpende kontroll og ekstern vurdering av arbeidet er grunnleggende	
	Personlig ansvarsplikt (personal)	Profesjonell ansvarsplikt (professional)	Samfunnsmessig ansvars-plikt (public)	Politisk ansvarsplikt (political)	Styringsorientert ansvarsplikt (managerial)
Strukturell diskurs	<p>Troskap mot samvittighet i f.t. grunnleggende verdier som respekt for menneskelig verdighet.</p> <p>Styrt av psykologisk kontroll</p> <p>Kan bli forsterket av en org.kultur med uttalt vekt på verdier og oppfatninger.</p>	<p>Følelse av plikt overfor de som er medlemmer av en profesjon/ekspertgruppe</p> <p>Profesjonell integritet blir verdsatt.</p> <p>Å representere de profesjonelle verdier til en arbeidsstokk overfor et skeptisk samfunn/styre.</p>	<p>Mer uformell enn politisk ansvarsplikt.</p> <p>Regnskap overfor samfunnet (Sa1)</p> <p>Komplimentær til politisk ansvarsplikt.</p> <p>Prosess med kalkulert pris.</p>	<p>Arbeidsdeling mellom det administrative og det politiske</p> <p>Rettlinjet forhold.</p> <p>Skal ordne forholdet mellom politikk og administrasjon.</p>	<p>Ganske likt med :økonomisk, administrativ, byråkratisk ansvarsplikt.</p> <p>Bygger på plassering i et hierarki der underordnet står til ansvar for overordnet for utførelse av delegerte oppgaver</p> <p>En prosess for å nå en bestemmelse.</p> <p>Leverer budsjettet</p> <p>Det som er mulig for privat ledelse også mulig for off. ledelse.Autonomi</p>
	<p>Du må være oppriktig glad i mennesker og...ikke bare unger, men som skoleleder må du like mennesker</p> <p>Jeg har aldri hatt noen dilemma kanskje jeg er en enkel fyr</p>	<p>Hele tiden har dette med tilpassa undervisning og elevene i fokus</p> <p>Og effektivitet målt i penger det er jo en ting men effektivitet når du skal jobbe med mennesker må jo bli en helt annen ting</p> <p>Men en rektor som ikke har en pedagogisk forankring vil jo egentlig ikke kunne vite hva han leder</p>	<p>Konkurranse og det med samarbeid det går hånd i hånd hvis man kan hjelpe hverandre</p> <p>Men samarbeid er selvfølgelig viktig</p> <p>Det må jo bli vurderinga i forhold til utgangspunktet som teller</p>	<p>Konkurranse er viktig for en sjøl og for organisasjonen</p> <p>Vi til enhver tid må sørge for at de elevene vi har får best mulig undervisning ut fra de ressursene vi til enhver tid har til rådighet</p> <p>Jeg heller ikke så negativ til akkurat det med nasjonale prøver i....i skoleløpet</p> <p>Masse avgjørelser blir delegert til veldig mange her</p> <p>er mye mer med i beslutningsprosesser enn mange andre</p>	<p>Jeg er selvfølgelig arbeidsgivers representant 100%</p> <p>Nei faktisk så er det en lettelseat noen tar et ansvar og feier igjennom</p> <p>Konkurranse er jo noe som jeg egentlig er veldig glad i Penga rår til enhver tid</p> <p>Dro i gang denne skolen fra bønn, og derfor måtte det komme raskt en målsetting på plass for skolen, altså en kunne ikke bruke veldig lang tid på det i utgangspunktet her</p> <p>Det er rektor som erkongen</p> <p>Det er det kongen som har ...spikra</p>

Tabell 5-G: Vigdis, selektiv koding.

	Deltakende ledelse (profesjonalitet) har sitt utspring i profesjonen arbeidet må begrunnes i det offentlige rom de profesjonelle arbeider målrettet for å redusere ulikhet og urettferdighet har røtter i et ethos hvor samarbeid står sentralt gjensidig tillit., respekt og kritisk refleksjon over arbeidet er grunnleggende			Styringsorientert ledelse (profesjonalitet) Har sitt utspring i new public mangement Effektiv styring er løsning på problemene De profesjonelle arbeider for å nå de mål som er satt av overordnede/vedtatt eksternt Har røtter i et ethos hvor konkurranse står sentralt Fortløpende kontroll og ekstern vurdering av arbeidet er grunnleggende	
	Personlig ansvarsplikt (personal)	Profesjonell ansvarsplikt (professional)	Samfunnsmessig ansvars-plikt (public)	Politisk ansvarsplikt (political)	Styringsorientert ansvarsplikt (managerial)
Strukturell diskurs	<p>Troskap mot samvittighet i f.t grunnleggende verdier som respekt for menneskelig verdighet.</p> <p>Styrt av psykologisk kontroll</p> <p>Kan bli forsterket av en org.kultur med uttalt vekt på verdier og oppfatninger.</p>	<p>Følelse av plikt overfor de som er medlemmer av en profesjon/ekspertgruppe</p> <p>Profesjonell integritet blir verdsatt.</p> <p>Å representere de profesjonelle verdier til en arbeidsstokk overfor et skeptisk samfunn/styre.</p>	<p>Mer uformell enn politisk ansvarsplikt.</p> <p>Regnskap overfor samfunnet</p> <p>Komplementær til politisk ansvarsplikt.</p> <p>Prosess med kalkulert pris.</p>	<p>Arbeidsdeling mellom det administrative og det politiske</p> <p>Rettlinjet forhold.</p> <p>Skal ordne forholdet mellom politikk og administrasjon.</p>	<p>Ganske likt med :</p> <p>økonomisk, administrativ, byråkratisk ansvarsplikt.</p> <p>Bygger på plassering i et hierarki der underordnet står til ansvar for overordnet for utførelse av delegerte oppgaver</p> <p>En prosess for å nå en bestemmelse.</p> <p>Leverer budsjettet</p> <p>Det som er mulig for privat ledelse også mulig for off. ledelse. Autonomi.</p>
	<p>respekt for andre mennesker uansett alder, fra de minste ungene til den eldste læreren</p> <p>et menneskesyn som er åpent og lyttende og med stor respekt</p>	<p>i stedet for å konkurrere så burde vi absolutt dra nytte av hverandre</p> <p>Skolemessig så savner i hvert fall jeg en etat som tar vare på oss, savner det gamle skolekontoret</p> <p>At du er ryddig, eh ærlig, eh bryr deg om alle nivåene, ser målsettinga, aldri glemmer det at skolen er faktisk et læringssted</p> <p>Mitt ansvar ligger først og fremst nedover, men selvfølgelig oppover til rektor</p>	<p>ikke alltid nødvendigvis ta lærernes parti for eksempel i forhold til foresatte</p> <p>hvis det bare blir for å komme høyt på skalaen så syns jeg ikke at det er positivt.</p>	<p>For det er jo om å gjøre å holde budsjettet. Og det er på en måte det veldig, veldig mye handler om</p>	<p>jeg betrakter meg som arbeidsgiver</p> <p>Jeg vil ikke tilbake til den tida hvor vi brukte halvannet år på en visjon</p> <p>og du skal være hyggelig på alle vis – men du er ikke på det nivået som resten av lærerpersonalet er</p> <p>jeg vet jo hva sjefen har sagt. (ler). Han sier alltid at loven står over læreplanen</p> <p>Og det tror jeg faktisk var rektors.. (ler). Det tror jeg han gjorde alene, gitt. I stor grad.</p>

Sammenligning selektiv koding

Vi vil i dette avsnittet forsøke å trekke sammen utsagn fra de foregående tre tabellene som vi finner sentrale i beskrivelsen av lederpraksis ved Brage skole. Vi grupperer utsagnene og diskuterer kortfattet hvordan de forskjellige temaene forholder seg til demokratisk / styringsorientert ledelse og til de forskjellige formene for ansvarsplikt.

Skolelederrollen

Tabell 5-H		
Roar	Are	Vigdis
Elevsyn er viktig å ha fokus på den enkelte elev Har læreridentitet Skolen er en målstyringsbedrift Jeg er rådmannens mann er leder av utdanningsinstitusjon	hele tiden har dette med tilpassa undervisning og elevene i fokus er viktig å være en tydelig leder og både overfor lærere og ikke minst overfor elevene men en rektor som ikke har en pedagogisk forankring vil jo egentlig ikke kunne vite hva han leder jeg er selvfølgelig arbeidsgivers representant 100%	å ikke miste kontakten nedover til elevene ikke alltid nødvendigvis ta lærernes parti for eksempel i forhold til foresatte en god leder er en som kan lytte like mye som en gir fasiten ut jeg betrakter meg som arbeidsgiver og du skal være hyggelig på alle vis – men du er ikke på det nivået som resten av lærerpersonalet er

Vi vil trekke fram to sentrale punkter under dette temaet. Disse er tilpasset opplæring og betoningen av skolelederen som arbeidsgiver. Det kommer fram klare fellestrekk når det gjelder skolelederrollen i alle tre intervjuene. Både Roar, Are og Vigdis poengterer sterkt at deres skolelederrolle bygger på en vektlegging av den enkelte elevs spesielle rettigheter. Vi har i beskrivelsen av Brage skole skrevet at rektor tidligere har vært leder av en spesialscole og at han har hatt stor innflytelse på hvem som i dag er ansatt på Brage skole. Det ble i alle intervjuene trukket fram at skolen har et spesielt fokus på den enkelte elevs rett til tilpasset opplæring. Det synes for oss tydelig at dette har vært et av de områdene som rektor har kommunisert klarest. På denne bakgrunn synes det ikke overraskende at både Are og Vigdis gjennom hele intervjuet vektlegger dette sterkt.

I forhold til Møller / Sachs matrise om deltagende ledelse kan det synes som om en så sterk vektlegging av elevers spesielle rettigheter antyder en ledelsesstil som ligger langt mot venstre, dvs antyder en vektlegging av elementer fra demokratisk ledelse. Det kan sees på som en vektlegging og poengtering av enhetsskolens grunntanker, at alle elever har rett til en opplæring som baserer seg på deres forutsetninger. Det må imidlertid tas fram at en slik vektlegging av ledelse opp mot enkeltelevers behov sjelden har vært tatt med når en vurderer hvorvidt det utøves demokratisk ledelse. En har som regel hatt ledelse opp mot lærere i tankene. Ved å sette fokus på samspillet mellom leder og de profesjonelle yrkesutøvere (lærere) skal skolens ledelse utvikles i en demokratisk retning. En kan si at dette fokus tilsvarer det en finner under profesjonell ansvarsplikt.

Dersom man ser på dette fra en annen vinkel kan man se vektlegging av enkeltelevers rettigheter som en vektlegging av brukeres rettigheter, og på denne måten se det som en innretting mot en NPM ledelsesfilosofi. Det drives på Brage skole en omfattende testing av elever for å kartlegge deres kunnskaper og forutsetninger. Undervisningen i en rekke fag er basert på nivågrupper. Dette er klare elementer som kan sies å høre hjemme under styringsorientert ansvarsplikt og som vektlegges sterkt innenfor NPM. Roars vektlegging av målstyring, ”vi er en målstyringsbedrift”, peker i samme retning.

Oppsummert kan vi si at vi finner få utsagn innen dette temaet som bærer preg av en skoleledelse preget av en demokratisk ledelsestenking. De fleste utsagnene går klart i retning av en styringsorientert ledelsespraksis.

Samarbeid / konkurranse

Tabell 5-I.		
Roar	Are	Vigdis
trinnskoordinatorene og lærerne rapporterer oppover Konkurransen er ikke bra vi samarbeider for lite i skolen	Konkurransen er jo noe som jeg egentlig er veldig glad i konkurranse og det med samarbeid det går hånd i hånd hvis man kan hjelpe hverandre Men samarbeid er selvfølgelig viktig konkurranse er viktig for en sjøl og for organisasjonen	jeg tror ikke det gjør noen ting om det er et innslag av konkurranse, så lenge det er på en vettug og grei måte så tror jeg elevene synes det er helt greit i stedet for å konkurrere så burde vi absolutt dra nytte av hverandre jeg kan ikke se hvordan vi skulle få til en god skole uten samarbeid på alle nivåer.

Lederne ved Brage skole kommer med svært forskjellige utsagn innen dette temaet. Roar framhever at han ikke ser på konkurranse som godt i skolen, og at skolen preges av for lite samarbeid. Det må imidlertid kommenteres at disse utsagnene ikke samsvarer med meningsinnholdet i andre deler av intervjuet. Der blir det presisert at det er konkurranse mellom skoler han mener med utsagnet. De to inspektørene Are og Vigdis framstår som svært ulike i synet på samarbeid/konkurranse. Are er klart positiv til konkurranse som element for å oppnå forbedringer for hver enkelt elev. Dette kommer også tydelig fram i et senere tema, vurdering, der han også framhever positive virkninger av blant annet offentliggjøring. Han presiserer sterkt at han ikke ser et motsetningsforhold mellom konkurranse og samarbeid. Vigdis framhever mye sterkere det tradisjonelle synet at samarbeid er viktigere enn konkurranse og at det er dette som fører en skole framover.

Vi vil som en oppsummering kunne si at de fleste av utsagnene innen dette temaet preges av en vektlegging av den profesjonelle ansvarsplikten. De fleste av utsagnene kan sies å høre inn under demokratisk ledelse der gjensidig tillit, respekt og kritisk refleksjon over arbeidet er grunnleggende.

Effektivitet

Tabell 5-J.		
Roar	Are	Vigdis
<p>Vi skal forvalte samfunnets penger</p> <p>ikke vår fordømte plikt å spare mest mulig</p> <p>ressursene skal brukes til nytte for den enkelte elev</p> <p>skolen er til for å gi den enkelte elev best mulig tilbud innenfor de gitte rammer</p> <p>vi må målstyring i forhold til metode, progresjon og organisering</p> <p>vi har klinkende klare mål</p> <p>vi må vite hvordan barn lærer</p> <p>oppdraget er å ha en voksen læringsrolle</p> <p>oppdraget er å lære unger uten for mye mikk</p> <p>Det må være et rammetimetall som styrer</p>	<p>enhetsskolen ligger veldig nært for meg og min grunnholdning</p> <p>vi til enhver tid må sørge for at de elevene vi har får best mulig undervisning ut fra de ressursene vi til enhver tid har til rådighet</p> <p>jeg syns faktisk effektivitet er et litt skumlere ord enn konkurranse</p> <p>elevens beste, opp mot tilpassing ikke effektivitet</p> <p>penga rår til enhver tid</p> <p>søker det som er bra men ikke for det at det er forventet fra regjeringa....eller fra dem som bestemmer</p> <p>Og effektivitet målt i penger det er jo en ting men effektivitet når du skal jobbe med mennesker må jo bli en helt annen ting</p>	<p>Det som preger skolen er jo at ting er satt i system</p> <p>prøver å løse ting på lavest mulig nivå</p> <p>vi har en del å lære av privat sektor i forhold til effektivitet</p> <p>Jeg liker ikke den tonivåmodellen heller jeg</p> <p>Skolemessig så savner i hvert fall jeg en etat som tar vare på oss, savner det gamle skolekontoret</p> <p>For det er jo om å gjøre å holde budsjettet. Og det er på en måte det veldig, veldig mye handler om</p> <p>Det blir liksom å greie å få alt i boks og den derre refleksjonsbiten den skulle jeg nok ønske at jeg hadde mer tid til</p> <p>hovedmålsettinga vi har på skolen her da. At vi til en hver tid skal legge til rette for et best mulig tilbud til hver enkelt elev</p> <p>Vi har den sekken vi har</p>

Det blir ut fra Roars utsagn gjort svært tydelig at Brage skole er en målstyrt skole. Han styrker disse utsagnene også gjennom uttalelser innen andre temaer. Han framhever at målstyringa må gjelde på områdene metode, progresjon og organisering og at ”oppdraget er å lære unger uten for mye mikk”. Vi finner tilsvarende utsagn hos både Are og Vigdis selv om de hos Vigdis er noe mer tonet ned. Det er også under dette temaet utsagn på viktigheten av å drive tilpasset opplæring, men likevel slik at man holder seg innafor de tildelte rammer. Vi finner hos Are utsagnet ”penga rår til enhver tid” og hos Vigdis: ”For det er jo om å gjøre å holde budsjettet. Og det er på en måte det veldig, veldig mye handler om.” For oss synes det klart at alle disse utsagnene ligger opp mot og støtter opp under en styringsorientert eller politisk ansvarsplikt.

Ledelsen ved Brage skole betoner klart at de er innenfor et hierarkisk system der de må ”svare for” hvordan skolen drives. I teorikapittelet diskuterer vi forholdet mellom politisk og styringsorientert ansvarsplikt. Brage skoles bruk av målstyring som styringsredskap kan sees på som en sterk vektlegging av politisk og styringsorientert ansvarsplikt.

Verdier

Tabell 5-K.		
Roar	Are	Vigdis
det viktigste verdisynt er respekten for enkeltindividet uten respekt – ingen krav	Du må være oppriktig glad i mennesker og...ikke bare unger, men som skoleleder må du like mennesker	en skole som er prega av veldig, veldig godt humør respekt for andre mennesker uansett alder, fra de minste ungene til den eldste læreren et menneskesyn som er åpent og lyttende og med stor respekt. Det er utrolig mye du kan løse med humor

Verdier er et tema som ikke inneholder spesielt mange utsagn. Man kan kanskje si at det er interessant i seg selv. Spesielt intervjuet av Roar viste et fravær av diskusjoner om verdier. Det kan være at Roar ikke sier mye om dette fordi han anser verdiene som selvsagte. Også innen dette temaet kommer alle inn på respekt for enkeltindividet og vektlegging av individets rettigheter. Som tidligere nevnt er dette et gjennomgående utsagn innen mange temaer, og det er også et av Brages skoles fokusområder. Hos inspektørene Are og Vigdis er også utsagn rundt verdier relativt sjeldne. De vektlegger likevel dette sterkere enn Roar. Vi kan plassere alle disse utsagnene under Sinclairs personlige ansvarsplikt. Likevel må vi gjennom det faktum at det også under dette temaet tas fram elevenes særlige rettigheter opp mot tilpasset opplæring konkludere med at Roars utsagn kan peke mot en samfunnsmessig ansvarsplikt.

I avsnittet om målsettinger sier Roar blant annet at Brages skoles målsettinger er udiskutable og uavhengige av ”om det er folk her”. Vi mener dette kan tyde på at Roar ved endrede politiske styringssignaler kan få vansker med å forsvare Brage skoles målsettinger. Roar må da ta valg om han ønsker å ”følge sin samvittighet” i verdipørsmålene eller rette seg inn etter de endrede rammevilkår.

Vurdering

Tabell 5-L.		
Roar	Are	Vigdis
<p>Ekstern kontroll er greit, men ikke offentliggjøring av resultater</p> <p>Det er viktig at, at skoler institusjoner i det hele tatt blir sett i korta.</p> <p>Det er viktig. (Uklart) - at utenforstående kontrollerer</p> <p>vi bruker også egne folk til å kontrollere andre team</p> <p>vi skal hjelpe hverandre til å bli bedre</p>	<p>det er greit å bli vurdert... med den hensikt at man da skal bli bedre</p> <p>jeg heller ikke så negativ til akkurat det med nasjonale prøver i....i skoleløpet</p> <p>Jeg ser ikke på det som noe noe problem at andre ser hva vi gjør, tvert imot så syns jeg det er det er positivt</p> <p>Det må jo bli vurderinga i forhold til utgangspunktet som teller</p>	<p>hvis det bare blir for å komme høyt på skalaen så syns jeg ikke at det er positivt.</p> <p>Nasjonale prøver er for så vidt greit, men i den formen dem er nå, sånn som norsken i 10. klasse, da måler dem noe som elevene aldri har vært borti eller kan noe om</p> <p>Vi har jo en fast veilederbit når det gjelder 1. klasses skriveopplæring. Den er spikra.</p>

Ledelsen ved Brage skole uttaler seg gjennomgående positivt om vurdering. Det blir framhevet at vurdering skal brukes som et verktøy for å bli bedre. Dette blir understreket av både Roar og Are. Skoleledelsen signaliserer også at den gjennomgående er positiv til en ekstern vurdering av skolen så lenge denne ikke har til hensikt å rangere. Det er imidlertid viktig å legge merke til at Vigdis til en viss grad skiller seg fra de to andre i synet på vurdering, på den måte at hun tilkjenner en mye

mer skeptisk holdning til nytten av vurdering som styringsredskap. Spesielt kan man se dette når man kommer inn på synet på nasjonale prøver.

Det kan synes lett å si at ledelsen ved Brage skole er sterkt påvirket av styringsorientert ansvarsplikt på grunn av den sterke vektleggingen av kontroll, både internt og også eksternt. Dette kan vi også se sammen med deres sterke vektlegging av målstyring som verktøy. Man må imidlertid legge merke til at utsagnene under dette temaet hele tiden kommer med et tillegg, nemlig at kontrollen må ha til hensikt å bedre elevenes opplæring. Ut fra utsagnene brukes vurdering aktivt fra ledelsens side som verktøy, ikke bare for å styre virksomheten i riktig retning, men også som et ledd i skolens arbeid med veiledning av de ansatte. Med dette perspektivet på utsagnene blir det tydelig at språket som brukes av ledelsen ved Brage skole også peker hen mot en sterk vektlegging av den profesjonelle ansvarsplikten.

Målsettinger

Tabell 5-M.		
Roar	Are	Vigdis
<p>trinnskoordinatorer har klare målsettinger</p> <p>så må jo da de lokale da målsetningene utarbeides i samarbeid med både brukere og ansatte på skolen</p> <p>Og, de målsetningene er nok i stor grad – bærer nok i stor grad preg av at det er jeg som har satt dem</p> <p>målsetningene for Brage skole den er jo relatert ned til lissom 3 hovedområder, og de er blitt utarbeida litt i - med bakgrunn i at jeg er spesialpedagog og har jobba mye med spesialpedagogiske – eller innafor det spesialpedagogiske området og har nok målformuleringer som er relatert og knytta til det pedagogiske arbeidet</p> <p>Tja (ler), ja altså fordi målsettingene er jo der enten det er folk eller ei.</p> <p>de målsettingene vi har for Brage skole, dem kan du ikke lissom – dem går det ikke an å diskutere</p>	<p>rektor først og fremst som må setta måla for skolen</p> <p>det er rektor som er ...kongen Det er det kongen som har ...spikra</p> <p>Nei faktisk så er det en lettelseat noen tar et ansvar og feier igjennom</p> <p>masse avgjørelser blir delegert til veldig mange her jeg er mye mer med i beslutningsprosesser enn mange andre</p> <p>dro i gang denne skolen fra bønn, og derfor måtte det komme raskt en målsetting på plass for skolen, altså en kunne ikke bruke veldig lang tid på det i utgangspunktet her</p> <p>Og det har jeg ikke noen problemer med å tilslutte meg eller slutte meg til. Da hadde jeg sikkert ikke fått jobb heller. (ler)</p> <p>Hvis det var sånn at en gruppe med damer skulle fått lov til å bestemme målsettinga på på skolen og ikke ..ikke rektor</p>	<p>På nasjonalt nivå er det for så vidt greit. Det er jo de som styrer og steller</p> <p>Jeg vil ikke tilbake til den tida hvor vi brukte halvannet år på en visjon</p> <p>Jeg syns at ledelsen skal ha en ganske sterk føring der.</p> <p>Og det tror jeg faktisk var rektors.. (ler). Det tror jeg han gjorde alene, gitt. I stor grad.</p> <p>jeg tror ikke personalet følte seg knebla i forhold til at de ikke kunne si at herregud hva er dette for noe tull. De var nødt til å akseptere</p>

Vi vil under dette temaet starte med å ta fram det som Roar fremhever som Brage skoles tre hovedmålsettinger. Disse kommer også fram i kapittel 3, Brage skole. ”Vi skal til en hver tid arbeide for at hver enkelt elev skal ha et best mulig tilpasset opplæringstilbud innenfor våre gitte rammer og ressurser. Det er punkt nummer en. Alle tiltak og beslutninger skal skje på lavest mulig nivå og vi skal arbeide innenfor en systemisk modell som sier hvem gjør hva når hvordan og hvorfor.”

I vår oppgave kommer det fram klare utsagn om hvorledes de overordnede målsettingene ved Brage skole er kommet i stand. Roar hevder at de lokale målsettingene ideelt må komme fram i et samarbeid mellom ledelse og de ansatte. Han

er på tross av dette helt klar på at målsettingene ved Brage skole er satt av ham og ikke oppe til diskusjon blant lærerne ved skolen. Han uttaler blant annet: "Målsettingene er der enten det er folk eller ikke." Dette blir støttet opp av Ares utsagn: "De har kongen spikra" og "hvis det var sånn at en gruppe damer skulle fått lov å bestemme målsettingene ved skolen og ikke rektor.....".

Mens rektors opprinnelige utsagn er helt i tråd med de demokratiske ledelsesprinsippene i norsk skole viser de siste at ledelsesfilosofien ved Brage skole på dette området langt på vei faller sammen med det som fremkommer under en styringsorientert ledelse. Utsagnene peker også klart i retning av at dette langt på vei er godtatt og forstått blant de som arbeider i skolen. Her kan man trekke fram Ares utsagn: "Nei faktisk så er det en lettelseat noen tar et ansvar og feier igjennom" og Vigdis' utsagn: "Jeg vil ikke tilbake til den tida hvor vi brukte halvannet år på en visjon". Vi vil også trekke fram Ares utsagn: "Og det har jeg ikke noen problemer med å tilslutte meg eller slutte meg til. Da hadde jeg sikkert ikke fått jobb heller (ler)". Vi vil tolke disse utsagnene som en klar indikasjon på at skolen støtter seg på en hierarkisk ledelsesstruktur i tråd med det man ofte finner innenfor NPM. Inspektørene forholder seg til nivået over (dvs rektor) på samme måte som rektor forholder seg til rådmann som sin overordnede. Det fremkommer svært få dilemmaer i forhold til dette. Denne mangelen på dilemmaer vil vi også komme nærmere tilbake til under behandlingen av neste tema. Tvert i mot blir det fremhevet at dette er en effektiv og tidsbesparende modell, kanskje spesielt siden Brage skole er en ny skole og målsettingen ved skolen var nødt til å komme raskt på plass. Dvs at målsettingen ved Brage skole har vært på plass omtrent før skolen ble opprettet.

Det er også viktig å merke seg at målsettingen om tilpasset opplæring og vektleggingen av enkeltelevens rettigheter blir trukket fram her også. Roar trekker tråden mot det faktum at han tidligere har arbeidet som leder ved en spesialskole og derfor har en spesialpedagogisk ballast. Dette er en målsetting som på mange måter gjennomsyrrer hele arbeidet ved Brage skole, både i det daglige arbeidet med elevene og også i

vektleggingen av kartlegging som verktøy når det gjelder undervisningen av elevgrupper.

Ansvar

Tabell 5-N.		
Roar	Are	Vigdis
<p>Har ansvar i forhold til enkelteleven, foresatte, lovverk, overordna, budsjett, medarbeidere</p> <p>forholder meg administrativt til rådmannen</p> <p>ansvar for at nasjonale målsettinger iverksettes på lokalt nivå</p> <p>jeg er ansatt av kommunen til å være virksomhetsleder</p> <p>jeg er jo fagforeningsleder også, an skal jo ivareta enkelte ansattes interesser</p> <p>jeg stiller meg til rådighet for media, hvis det er interessant og har allmen interesse</p> <p>det hender at man som leder må ta avgjørelser som jeg..... kan ha problemer med å ta, man må ta avgjørelser som kan ha konsekvenser for et annet menneske. Men da må jeg stå til ansvar for dem jeg har totalansvar for – og det er elevene</p> <p>Og for å konkretisere det – så har vi måttet fjerne lærere som ikke har gjort jobben sin</p> <p>ansvaret er å gi eleven et best mulig tilbud innafor de rammer som er. Når jeg har sagt det, har jeg sagt det meste</p>	<p>rektor har jo en sjef og det er rådmann og man kan ikke begynne å sette den delen i tvil, like lite som at jeg som undervisningsinspektør kan trekke i tvil det som rektor sier</p> <p>lojaliteten er jo kjempeviktig at en ikke driver å undergraver som på en måte er bestemt</p> <p>da blir det jo anarki etter hvert hvis enhver (UKLART) gir seg inn på å ta elevenes parti</p> <p>det er jo helt greit det er jo en sånn tjenestevei</p> <p>Jeg står i utgangspunktet til ansvar for rektor</p> <p>det jo mye enklere å være undervisningsinspektør enn rektor. For det at uansett hva jeg gjør så (ler) er det han som må stå til ansvar for det.</p> <p>jeg har fått ett ansvar ...av rektor ...og det må jeg på best mulig måte utføre ...mot dem som jeg er satt til å lede</p> <p>jeg har aldri hatt noen dilemma kanskje jeg er en enkel fyr</p>	<p>Mitt ansvar som inspektør er å sørge for at målsettinga for skolen blir fulgt</p> <p>Mitt ansvar ligger først og fremst nedover, men selvfølgelig oppover til rektor.</p> <p>jeg vet jo hva sjefen har sagt. (ler). Han sier alltid at loven står over læreplanen</p> <p>at en skole skal drives etter foreldrenes ideologi eller – det tror jeg ikke er ønskelig hos foreldre heller</p> <p>en jo hele tida holde fast ved lojaliteten oppover og så kommer det innimellom situasjoner hvor folk sier noe om rektor – altså noe som ikke nødvendigvis behøver å være positivt – det kan være en enkeltepisode eller ting en er frustrert over i forhold til ham – og da må jeg innrømme at innimellom kan det kjennes som et – ja et dilemma</p>

Dette temaet kan sees på som nær beslektet med det foregående. Den hierarkiske organiseringen ved Brage skole blir i utsagnene betont veldig sterkt. Roar framhever sterkt sin rolle som ”rådmannens mann” ved Brage skole og har ingen problemer med å forholde seg administrativt til dette. Han ser ikke dilemmaer opp mot sin egen overbevisning og mener han forholder seg til dette på en ryddig og nøktern måte. Likevel betoner han sterkt også her sitt ansvar overfor elevene og deres tilpassede opplæring. Vi kan her trekke fram utsagnet: ”det hender at man som leder må ta avgjørelser som jeg..... kan ha problemer med å ta, man må ta avgjørelser som kan ha

konsekvenser for et annet menneske. Men da må jeg stå til ansvar for dem jeg har totalansvar for – og det er elevene.” Her kommer det tydelig fram at ansvar i forhold til elever av Roar blir satt svært høyt, muligens at det er det som Roar føler som den sterkeste styringen.

Are er ennå klarere i sine uttalelser om tjenestevei og lojalitet. Hans utsagn kan tolkes dit hen at han uten motforestillinger utfører de oppgaver og står bak de beslutninger som et høyere nivå har fattet. Are opplever ingen dilemmaer i forhold til dette. Han finner det uproblematisk at hans personlige meninger kanskje ikke er i tråd med det han må legge fram. Vigdis er den av de tre som i det hele tatt kommer inn på at det kan tenkes situasjoner der hun kan komme i konflikt mellom det hun selv mener i en sak og den holdningen hun må ha som arbeidsgiver. De er imidlertid så tydelige innenfor dette temaet at man klart kan identifisere en styringsorientert ledelsespraksis.

Profesjonell skoleleder

Tabell 5-O.		
Roar	Are	Vigdis
Det betyr at du får lønn for det du gjør jeg er satt til å lede en virksomhet i forhold til de krav, forventninger og målsettinger som vi har vært inne på. Det er å være en profesjonell skoleleder det er å ha fokus på enkeltindividets behov for opplæring	hele tida ha fokus på det som er jobben din, det er å lede lærere til å gjøre best mulig ut av de ressursene du har mot de elevene du til enhver tid har være lojal ovenfor ledelsen hele tida viktig å se framover og få tilbakemeldinger fra andre	At du er ryddig, eh ærlig, eh bryr deg om alle nivåene, ser målsettinga, aldri glemmer det at skolen er faktisk et læringssted. Ja, være klar på hva du vil og hva vi er her for og samtidig være med ryddighet og lojalitet til alle grupper. Det opplever jeg er å være profesjonell.

Vi finner også innen dette temaet klare utsagn som fremhever lojalitet. Både i forhold til arbeidsgiver og i forhold til politiske nivå. Roar og Are kommer også med utsagn som vektlegger arbeidet opp mot enkeltelevne og deres rettigheter.

5.1.6 Konklusjoner, kategoribasert analyse

I det følgende vil vi forsøke å vise hvordan lederne ved Brage skole plasserer seg opp mot Sinclairs fem former for ansvarsplikt (se matrise i teorikapittel). Vi vil også her holde oss til Sinclairs strukturelle diskurs og ikke komme inn på den emosjonelle diskursen koblet til ansvarspliktene. Vi har i tidligere kapittel diskutert hvorfor vi mener at Sinclairs personlige ansvarsplikt vanskelig kan plasseres til venstre dvs komplementært til demokratisk ledelse. Dette er også grunnen til at den personlige ansvarsplikten i tabellen er lagt utenfor pila.

Det er tydelige forskjeller mellom lederne på Brage skole. Dette er klart i samsvar med det som vi også tidligere i oppgaven har kommentert. Vårt første inntrykk av intervjuene ble i hovedsak bekreftet gjennom den selektive kodingen av intervjuene. Tabellen nedenfor er ment som et utgangspunkt for konklusjonene som trekkes i dette avsnittet. Det er klart at innenfor mange av temaene kunne Are, Vigdis og Roar vært plassert innenfor flere kategorier. Vi har forsøkt å vektlegge utsagnene både ut fra utsagnet selv, den sammenheng det framkommer i og også gjennom andre utsagn som tyder på at meningsinnholdet i utsagnet bekreftes. På den bakgrunn mener vi at tyngdepunktet av utsagn som kommer i intervjuet samsvarer med det som er beskrevet i denne tabellen.

Tabell 5-P: Oppsummering av selektiv koding.

		Demokratisk ledelse		Styringsorientert ledelse	
Skolelederollen			V	R	A
Samarbeid konkurranse		V	A		R
Effektivitet		V		A	R
Verdier	AV	R			
Vurdering		V	R	A	
Målsettinger					RAV
Ansvar				VR	A
Profesjonell skoleleder				RAV	
	Personlig ansvarsplikt	Profesjonell ansvarsplikt	Samfunnsmessig ansvarsplikt	Politisk ansvarsplikt	Styringsorientert ansvarsplikt

(Forklaring: I tabellen står R for Roar, A for Are og V for Vigdis.)

Are og Vigdis er innenfor temaet verdier plassert under den personlige ansvarsplikten.

Utsagnene de kom med er generelle og beskriver så sentrale mellommenneskelige forhold at de vanskelig kan sies å ligge til venstre i matrisa. Man må heller se disse som et uttrykk for hvilket verdigrunnlag et hvert menneske som arbeider i en lederstilling bør ha. Når Are sier at man må være ”glad i mennesker” er han så vag at vi vanskelig se at dette kan kobles opp mot enten et demokratisk eller et styringsorientert syn på ledelse.

Den som skiller seg mest ut gjennom denne kategoriseringen er Vigdis. Hun har utsagn som kan plasseres innenfor alle de fire ansvarspliktene. I de fem første temaene plasserer hun seg gjennomgående langt mot venstre. Hun vektlegger her altså sterkt den profesjonelle ansvarsplikten. Hvis vi plasserer henne opp mot akse som beskriver demokratisk kontra styringsorientert ledelse kan man si at hun ligger på et tradisjonelt

norsk syn på skoleledelse. Hun beskriver medvirkning, samarbeid, å lære av hverandre på en positiv måte. Dette kan synes naturlig siden de første temaene beskriver mer generelle områder innen ledelse. I de siste temaene kommer vi imidlertid mer inn på hvordan ledelse faktisk utføres på Brage skole, med andre ord hvilken ledelsespraksis vi kan se på Brage skole. Her viser matrisen klart at Vigdis' svar ligger lenger til høyre. Både innenfor temaene målsettinger, ansvar og synet på hva det betyr å være en profesjonell skoleleder, ligger Vigdis' utsagn langt opp mot en styringsorientert ansvarsplikt. Vi mener at vi gjennom dette har fått bekreftet det vi tidligere har kommentert i avsnittet om åpen koding. Vi mener å se en skoleleder som gjennom språket gir uttrykk for en grunnholdning som er sterkt preget av demokratiske verdier og profesjonsverdier, men som i den daglige utøvelsen av ledelse benytter teknikker hentet fra styringsorientert ledelsestenkning.

Hos Are finner vi ikke det spennet i utsagn som vi gjør hos Vigdis. Et problem i analysen av hans intervju er at han kan virke utydelig i det han sier. Han har mange utsagn av typen ”på den ene siden og på den andre siden....” Likevel vil vi påstå at Ares utsagn jevnt over ligger plassert lenger til høyre på skalaen. Are vektlegger gjennom hele intervjuet sterkt lojalitet og at han er en del av et hierarkisk system. Dette kommer tydelig fram når han beskriver rektor som kongen og hevder at han ikke har sett noen dilemmaer i forhold til ansvarspliktene. Are ligger klart langt til høyre på de temaene som har med den praktiske utøvelsen av ledelse å gjøre. Her kommer hans vektlegging av å være en del av et hierarkisk system svært tydelig fram. Innenfor temaet målsettinger sier han blant annet at han synes det er greit at noen ”feier igjennom”. Han ser ingen dilemmaer ved dette. I sum vil vi plassere Are langt over mot styringsorienterte ledelsesprinsipper.

Roar gir et inntrykk som skiller seg sterkt fra de to andre. Roar snakker klart, med tydelige meninger. Han virker som om han har et langt sterkere teoretisk fundament for sine lederteorier enn spesielt Are. Han har klare standpunkter og er ikke interessert i å diskutere disse. Det han står for blir gjennomført. Svarene hans er ofte korte og lite preget av en argumentasjon der han ser temaene fra flere sider. Vi finner hos Roar de

fleste utsagn i kategoriene mot høyre i matrisen. Han har få utsagn vi vil legge inn under profesjonell ansvarsplikt. Det viktigste her er nok hans stadige fremheving av at det er den enkeltes rett til tilpasset opplæring som er normgivende for skolen. Andre utsagn innen denne kategorien kan være: ”vi samarbeider for lite i skolen” og ”vi skal hjelpe hverandre å bli bedre”. Disse utsagnene blir imidlertid svekket gjennom andre utsagn som klart gir uttrykk for en politisk eller styringsorientert ansvarsplikt.

Oppsummert kan vi si at Roar framstår som en tydelig og klar leder som gir uttrykk for å støtte seg på ledelsesstrategier innenfor styringsorientert ledelse.

I sum gir lederne ved Brage skole et spennende inntrykk. De er forskjellige og virker til sammen å ha egenskaper som gjør at Brage skole kan drives på en god måte. Det er en skole som i mange undervisningssammenhenger setter enkelteleven i sentrum. Dette er som vi også tidligere har kommentert, den klareste kommuniserte målsettingen ved skolen. Vi har tidligere skrevet at dette kan skyldes at Roar tidligere har vært leder ved en spesialskole. I intervjuet bekrefter også Roar at dette kan være en årsak. Ledelsen ved Brage skole virker svært samkjørt på dette området selv om den spesialpedagogiske begrunnelsen ikke er sett av Are og Vigdis.

Tar vi for oss de enkelte temaene kan vi konkludere med følgende. Når det gjelder ledelsens oppfatning av seg selv og sin rolle, befinner den seg klart til høyre i matrisen. Det er en viss forskjell mellom de tre med Roar som den som er klarest på den politiske ansvarsplikten. Når det gjelder samarbeid og konkurranse finner vi det interessant at behovet for samarbeid blir så sterkt betont i enkelte utsagn av alle de tre i ledelsen. Det inntrykket vi sitter igjen med etter gjennomgangen av intervjuene stemmer ikke med dette. Inntrykket vårt peker klart i retning av at den styringsorienterte ansvarsplikten er den som er gjeldende. Begrunnelsen for dette finnes ikke minst innenfor temaene som behandler skolens hierarkiske system og i avsnittet om målsettingsarbeidet ved skolen. I disse to avsnittene er utsagnene om praksis så klare at vi mener å se at utsagnene rundt viktigheten av samarbeid ikke kan tas som en korrekt beskrivelse av praksis. Dette synes for oss å ligge tett opptil det som Argyris og Schön beskriver som uttalt teori og bruksteori. *Ein uttalt teori (exposed*

theory) som ein er seg bevisst og forklarar sine handlingar med, og ein bruksteori (*theory- in- use*) som faktisk styrer åtferda og som fungerer ubevist (Argyris og Schön i Roald, 2000:34). Innenfor temaet effektivitet finner vi igjen spredningen i ledelsen. Vi har imidlertid plassert Roar innenfor den styringsorienterte ansvarsplikten. Med den posisjonen som Roar har innen ledelsen vil dette helt klart få gjennomslag i forhold til de to andre.

Verdier er et tema som blir lite vektlagt av intervjuobjektene. Tidligere i oppgaven har vi diskutert hvorfor vi har lagt den personlige ansvarsplikten utenfor og altså ikke komplementært til demokratisk ledelse. Hos Are og Vigdis finner vi de få utsagnene om verdier i denne kategorien. Det er kun Roar som plasserer verdiutsagnene sine innenfor den profesjonelle ansvarsplikten. Vektlegging av enkeltelever og deres rettigheter blir sentralt her. Utsagn om tilpassa opplæring finnes også hos Are og Vigdis, men da i nøyaktig samme ordlyd som hos Roar. Det synes for oss tydelig at dette er kommunisert godt fra leders side.

Vurdering er det temaet der ledelsen gjennomgående uttaler seg slik at vi ser en vektlegging av den samfunnsmessige (og kanskje den profesjonelle) ansvarsplikten. Det er et gjennomgående syn at vurdering skal benyttes for å bli bedre. Man er ikke negativ til ekstern vurdering, men den skal nyttes som et redskap for forbedring av praksis.

Målsettinger og ansvar er to temaer der vi finner en svært sterk betoning av den styringsorienterte ansvarsplikten. Man presiserer sterkt skolens hierarkiske oppbygging og leders styringsrett. Dette gjentar seg fra leder opp mot det overordnede nivå i kommunen. Lojalitet blir et nøkkelord for alle tre intervjuobjektene. At mål settes av leder på skolen og av rådmannen i kommunen blir oppfattet som greit. Gjennom intervjuene kommer det fram svært få dilemmaer i forhold til at andre setter mål. Vi aner likevel at dette kanskje ikke er så uproblematisk som uttalt i intervjuene. Som nevnt i intervjuet med Roar uttalte han seg etter intervjuet på en måte som ikke sto i samsvar med det som ble sagt mens intervjuet ble foretatt. Vi finner også i intervjuene utsagn som tar avstand fra NPM som styringsstrategi. Disse uttalelsene bli likevel så

svekket gjennom beskrivelsen av praksis på Brage skole at det for oss synes helt klart at skolen ligger plassert opp i mot den styringsorienterte ansvarsplikten. I vårt siste tema, profesjonell skoleleder, betones den politiske ansvarsplikten. Vi vil likevel kommentere at utsagnene innefor dette temaet ikke var spesielt mange eller ga uttrykk for annet enn relativt allmenngyldige meninger. Vi finner stor grad av samstemmighet mellom Are, Vigdis og Roar her.

Innenfor vår matrise må vi derfor som helhet plassere ledelsen ved skolen langt mot høyre når det gjelder ansvarspliktene og også på aksene demokratisk kontra styringsorientert ledelse. I en rekke utsagn gir de i ord uttrykk for å støtte de tradisjonelle demokratiske ledelsessyn i norsk skole, men samtidig har de så mange utsagn som peker klart mot den styringsorienterte ansvarsplikten at vi velger å plassere dem der. Spesielt påstår vi at alle tydelige utsagn rundt den hierarkiske oppbyggingen og tilsvarende utsagn rundt målsettinger bidrar til å kunne konkludere med dette. Brage skole gir altså inntrykk av å være en skole der ledelsen kommuniserer tydelig, og skolen drives med vekt på effektivitet, tilpasset opplæring og klare målsettinger som det ikke er diskusjoner rundt.

Vi finner at vår kobling av Sachs og Møllers matrise med Sinclairs ansvarspliktmatrise har vært en fruktbar modell å benytte i analysen av språket til lederne ved Brage skole.

5.2 Diskurspsykologisk analyse

I den forrige analysen utviklet og brukte vi kategorier bl.a. for å identifisere hvilke ansvarsplikter intervjuobjektene trakk på. I denne analysen går vi et skritt videre og ser på hvordan skolelederne bruker språket retorisk for å forsterke sine synspunkter og gjøre disse så uangripelige som mulig mot ”alternative synspunkter”. Vi prøver også å vise i hvilken grad de står fram og tar ansvar for det de sier eller motsatt, i hvilken grad de skaper distanse til egne utsagn eller det de føler at de må svare på. Vi har valgt å bare ta med ett eller få eksempler fra hver skoleleder på hver av kategoriene under hovedoverskriftene fakta og interessehåndtering og ansvarsplikthåndtering. I vedlegg

til oppgaven finnes en fullstendig kartlegging og oversikt over alle utsagn og begrep som er brukt som matcher kategoriene. I det følgende materiale er det totale antall utsagn/begreper/ord. som er kartlagt gitt tallstørrelser under de ulike kategoriene. Det er flytende overganger mellom kategoriene, slik at de samme utsagn og ytringer fra intervjuobjektene kan bli nevnt og omhandlet under flere kategorier, men da i ulike perspektiv.

5.2.1 Fakta og interessehåndtering

Den metodiske tilnærmingen er hentet fra Edwards Discursive action model med vekt på Fact and Interest (Edwards og Potter, 1992:154). Vi viser til omtale av modellen i metodekapitlet.

Kategoritilhørighet

Spesielle kategorier av aktører blir sett på som at de vet spesielle ting og deres uttalelser blir av den grunn tillagt spesiell troverdighet (Potter 1996).

Tabell 5-Q		
Roar	Are	Vigdis
<p>IG: Du har sagt noe om likhet og ulikhet, det ville nok ha vært et overraskende svar for en bedriftsleder nede i gata her</p> <p>Da tar jeg noen oppfølgingsspørsmål til det samme hovedspørsmålet ;</p> <p>Finnes det etter din mening en universell måte å lede på ?</p> <p>R: Latter, nå kan jeg komme til å såre dere sterkt, men jeg er ikke sikker på om man kan lære ledelse gjennom boklig lærdom, det er et supplement allerede, man kan liksom ikke lese seg til, studere seg til det å lede, uklart, mange gode ledere har ikke formalkompetanse på noe som helst , men du må ha noe som er viktig , du må i hvert fall ha kunnskap om det du skal lede – uklart – men det finnes ikke noe fasit på hva som er en god leder , det er mer situasjonsbestemt – du må kanskje lede på en annen måte enn det vi gjør på Brage skole. Jeg tror nok den samme lederen kan gjøre det, men ikke nødvendigvis på samme måte i samme lederstruktur.</p>	<p>IG: Det som vi også har prøvd å sette opp som motsetningsområde er jo det å liksom være på en måte rektor i gamle dager, men da het det jo også overlærer ikke sant. Den gamle rektoren het jo ikke rektor han het overlærer man ble først overlærer så bestyrer og så rektor. Og det er det som vi...Føler du deg som... altså mer som overlæreren altså et halvt skritt foran de andre lærerne eller er du arbeidsgiver eller arbeidsgivers representant?</p> <p>A: Jeg tror ikke jeg kan si ja eller nei..altså at jeg er verken det ene eller det andre.. altså jeg er egentlig begge deler.. jeg er selvfølgelig arbeidsgivers representant 100%, men .. svarte vel egentlig litt på det i sta.. at jeg føler at jeg har en veldig god ballast som pedagog så jeg... og at det er veldig viktig og at min rolle ville vært veldig annerledes hvis jeg ikke hadde hatt den ballasten i sekken.....</p>	<p>I: På hvilken måte om at det arbeides i forhold forsikrer ledelsen seg til de måla som er satt for arbeidet? Ved deres skole?</p> <p>V: Ja, det er vel ved å være ganske tett på der det skjer. Sånn som rektor da – er jo mye fjernere fra selve virksomheten og hva som skjer nede på selve grasrota. Sånn som den andre inspektøren og jeg – vi er mye tettere på teama . Vi er med på alle teammøter og vi er mye nede der elevene er. Bare for å være der, for å slå av en prat, for å stikke inn og si hei. og - nøye på at rutiner blir fulgt, nøye på at systemer blir fulgt, sånn at ikke plutselig så henvender noen seg til PP-tjenesten på egen hånd uten at vi har fulgt det systemet vi har lagt opp til. Vi har et våkent øye for – hele organisasjonen.</p>

Kommentarer Roar

Det er registrert 15 tilfeller av kategoritilhørighet i intervjuet med Roar. Mange belyser at virksomhetslederrollen er mangfoldig og at det kan være nyttig å tilhøre flere ulike fellesskap. Eksemplet vi har valgt viser hvordan Roar på en elegant og enkel måte plasserer seg i en gruppe ledere som ikke har formalkompetanse i ledelse. Ved dette utsagnet gjør Roar tre grep. Han diskvalifiserer intervjuerne, som har ambisjoner om å ta mastergrad i ledelse og som dessuten er i ferd med å stille han en del utfordrende

spørsmål. Han kvalifiserer seg sjøl, både ved at han ikke har noen utdannelse i ledelse og ved at han er lærerutdannet og har lærererfaring. På dette viset gir han en slags garanti for at det som sies i resten av intervjuet er sant og uttales av en som ”har greie på” det han snakker om; *building a category entitlement for the producer of a description can be an important way of building up its factuality* (Potter 2004:15).

Kommentarer Are

Det er registrert 8 tilfeller av at Are bruker denne retoriske teknikken for å gi sine utsagn sannhetsverdi. Det er færre enn både Roar og Vigdis. Are fremmer flere typer kategoritilhørighet som ligner på de som fremmes av Roar, imidlertid velger vi å trekke fram hans utsagn om at han er arbeidsgivers representant 100 %. Intervjuerne stiller opp dilemmaet om han som inspektør er mest lærer eller mest arbeidsgiver og på dette gir Are et kontant svar. De fleste som kjenner norsk skole vet at mange betrakter inspektøren som noe ”midt imellom”. Are bruker til og med en annen retorisk teknikk for å understreke sin posisjon; han bruker ekstremformulering ved at han sier 100 %. Ved å understreke sin tilhørighet rydder han unna eventuell tvil om at han uttaler seg som skoleleder, og at han som skoleleder har greie på å uttale seg om saker og forhold som angår skoleledere. I tillegg sier han også noe om sin pedagogtilhørighet.

Kommentarer Vigdis

Vi har registrert at Vigdis hevder kategoritilhørighet 15 ganger. Altså like mange ganger som Roar og nesten dobbelt så mange ganger som Are. Utsagnet som vi har valgt å trekke fram plasserer Vigdis i en gruppe som er ”tettere på teama” enn rektor og som underforstått da også har mer greie på det som skjer. Hun gir også en inngående og konkret beskrivelse av hvor tett de er på det som skjer på skolen. *In practice, category entitlements obviates the need to ask how the person knows; instead simply being a member of some category..... is treated as sufficient to account for, and warrant, their knowledge of a specific domain* (Potter 2004:133).

Detaljert beskrivelse/fortelling

Tabell 5-R		
Roar	Are	Vigdis
<p>IT: Hvis vi tar konkret da – målsetningene for det pedagogiske arbeidet på din skole, hvordan har de kommet i stand, fra dere starta borti ei brakke utafor .. og til dere flytta inn i bygningen og fram til i dag.</p> <p>R: eh – målsetningene for Brage skole den er jo relatert ned til lissom 3 hovedområder, og de er blitt utarbeida litt i - med bakgrunn i at jeg er spesialpedagog og har jobba mye med spesialpedagogiske – eller innafor det spesialpedagogiske området og har nok målformuleringer som er relatert og knytta til det pedagogiske arbeidet. Det skal være enkelt mulig og det skal være forståelig for - for alle som jobber der. Og, de målsetningene er nok i stor grad – bærer nok i stor grad preg av at det er jeg som har satt dem – eh fordi at i en organisasjon som vokser stadig vekk så kan man ikke ta med seg medarbeidere på nye målsetningsdebatter hvert eneste år, de overordna målsettingene må det faktisk være den øverste lederen som er der litt over tid når man da, i hvert fall for en virksomhet som vokser og gror og blir større for hvert år, med andre ord, man kan ikke ha ny målsetningsdebatt hvert eneste år, når vi får tre fire fem nye lærere i forhold til at vi har 30 fra før av som har vært igjennom.</p>	<p>I: På hvilken måte forsikrer ledelsen her seg om at det arbeides i forhold til de målene som er satt for jobben?</p> <p>A:.....(kremt).. Det er jo flere måter en gjør det på men altså .. selvfølgelig vet jo vi ..hva tenker du da på.. overfor elevene?</p> <p>I: Ja og lærerne.</p> <p>A: Ja vi sitter jo ikke inne på kontoret ... eh... og..og.. lukker gardina eller lukker døra Vi er jo.. vi er jo aktive ved at en er ute å ser på hva som blir gjort, veldig mye ute, en har møter med lærere, en har møter med teamledere og ledelsen har møter sammen hvor vi utveksler erfaringer fra..fra hvordan ting skjer og det jo sånn i organisasjonen her så en får jo veldig ofte innspill fra hva som skjer og vi har jo det teamledermøte da og det er jo veldig viktig, hvertfall for oss i ledelsen er det viktig og så har jo ... eh...inspektører og leder har et møte med teama hver uke, hvertfall har jeg det, og jeg har møte med teamlederne hver uke. Så jeg føler at jeg er veldig godt oppdatert på.. på hva som skjer. Og det er jo klart at når jeg har møter så ... spør jeg om... så er det alltid et tema om ting skjer som forventet. Så jeg føler at vi har en veldig god kjennskap til det som... som forgår. Og vi har jo også veldig mange uformelle møter i ledelsen. Altså vi sitter heller ikke inne der og graver oss ned på kontoret. Vi går jo eller snakker roper mellom kontora og ... Nei det er mye kommunikasjon.....og selvfølgelig så snakker vi med elevene. Selvfølgelig. Vi har jo ..eh..veldig mye med elevene å gjøre.</p>	<p>I: Andre verdier?</p> <p>V: Ja, humor, hvis det er en verdi, og det er det jo. Det er utrolig mye du kan løse med humor. Hvis du sitter med en elev og dere kan begynne å le ler – ikke av men med. Da løser en mye. (dårlig lyd her). Så må du ha en evne til å tåle at andre på en måte - ikke trakasserer deg, men ha evne til å se hva er det som ligger bak det her. At ikke du er så utrygg på deg selv at du er så hårsår at når noen kaller deg for eksempel jævla drittkjerring så går det ikke på deg som person for veldig ofte så ligger det noe helt annet bak sånn at du en måte kan være trygg nok i deg sjøl til å tenke at jaja, sånn var det i dag. Det syns jeg at jeg har opplevd veldig mange ganger med elever som har kalt meg for både det ene og det andre. Virkelig. Og kommer tilbake til meg og er verdens beste venner. En må være trygg – det å være en trygg voksen er en veldig, veldig viktig del av det å jobbe i skolen.</p>

Detaljert beskrivelse gir et inntrykk av at den som uttaler seg har spesielle evner i å observere, og fortellinger kan brukes til å øke troverdigheten til utsagn der utsagnet

kommer som en naturlig sekvens i en fortelling (Edwards og Potter 1992). Detaljert beskrivelse og fortelling er av Edwards beskrevet som nært beslektede; *Narrative – this is closely related to vivid description* (Edwards 2000:161).

Kommentarer Roar

Vi har 7 registreringer av denne kategorien i intervjuet med Roar, så vidt flere enn hos Are og atskillig færre enn hos Vigdis. Eksemplet vi har valgt å trekke fram er tematisert mot hvem som har laget målsettingene for skolen. Roar er ganske detaljert i sin framstilling – til han å være. En av årsakene til at han velger den detaljerte beskrivelse for å underbygge faktisiteten i hvordan målsettingene har blitt til, kan være at han ved dette svekker en alternativ oppfatning som framstiller dette som rektors verk og rektor alene. Roars framstilling undermineres noe av Vigdis sin framstilling ved han legger vekt på det spesialpedagogiske perspektiv i målsettingsarbeidet, mens Vigdis benekter at det foreligger noe spesialpedagogisk perspektiv. Det er et eksempel på faren ved å bruke detaljert beskrivelse som retorisk teknikk; *One of the problems with providing rich detail is that it may be undermined in various ways, details may be picked apart, or inconsistencies identified which cast doubt on the credibility of the speaker* (Potter, 2004:118).

Kommentarer Are

Vi har registrert 5 tilfeller av bruk av detaljert beskrivelse i intervjuet med Are. I det valgte eksempel er Are ganske detaljert på hvordan ledelsen forsikrer seg om at det arbeides mot målene. Det er interessant at han vektlegger at bevegelse og aktivitet er en forsikring for at ledelsen arbeider aktivt for måloppnåelse. Inntrykket han skaper bekreftes også av inspektør Vigdis og hennes framstilling av hvor ”tett” hun og Are jobber mot teamene, jf, avsnittet om kategoritilhørighet.

Kommentarer Vigdis

Vi har registrert 18 tilfeller av bruk av detaljert beskrivelse/fortelling i intervjuet med Vigdis. Hun er den av de tre skolelederne som bruker denne retoriske vendingen mest. Vi har valgt å trekke fram et eksempel som har narrativ karakter når vi tar fram hennes fortelling om hvorfor humor er en viktig verdi i skolen. Mange av Vigdis sine utsagn

har karakter av å være små fortellinger. Om fortellinger skriver Edwards*the plausability of a report can be increased by embedding it in a particular narrative sequence in which that event is expected* (Edwards, 1992:161).

Systematisk vaghet

Vage, generelle utsagn kan hindre at utsagn blir utsatt for angrep samtidig som utsagnet baner vei for det ønskede resultat (Edwards og Potter 1992).

Tabell 5-S		
Roar	Are	Vigdis
<p>IG: Ja, er det noen andre personer, institusjoner som vi ikke har vært innom nå, som du føler at du står til ansvar overfor ?</p> <p>R:, ja altså du står til ansvar overfor samfunnet med alt det innebærer – det er totaliteten i det her.</p>	<p>I: Så vi går over til to andre ord som ...du har vært lite granne inne på det allerede..det er de to begrepene samarbeid og konkurranse. Det er liksom to sentrale begreper i norsk skole. Eh.. På hvilken måte syns du de to begrepene står i motsetning til hverandre?</p> <p>IG: Hvis dem gjør det?</p> <p>A: Når jeg hører orden samarbeid og konkurranse så ser jo jeg egentlig på begge ord som positive ord. Konkurranse er jo noe som jeg egentlig er veldig glad i ..det... om det gjelder løping eller om det gjelder å være best ..altså.. jeg ser ikke på det som ..som noe negativt å være best, men da må det være å ..å hele tida bli bedre. Altså å bli bedre ...for seg sjøl, men da kan man gjerne hjelpe andre til å...til å bli bedre. Altså det er ..altså for meg er ikke det å værebest det å være den eneste med glorie rundt ..rundt hue. Hvis jeg kan få andre til å ...hjelpe andre til å bli bedre, det er det å være best. Og da mener jeg at da er det med konkurranse og det med samarbeid det går hånd i hånd hvis man kan hjelpe hverandre. Hvis jeg ...skulle havne der å si at jeg ...at vi er bedre eller ja... tilfeldigvis da....det skjer jo kanskje ikke men at vi er bedre enn noen av naboskolene på eksamensresultat eller en nasjonal prøve så er ikke det er ikke det det jeg vil legge i noe konkurranse når det gjelder bedre eller ...<i>UKLART</i>.... for det blir patetisk...egentlig. For det vet jo vi at vi kan... vi kan ikke ikke måle om vi har blitt bedre....om vi har blitt bedre enn noen andre det er ikke det vi kan si at vi er bedre. Men jeg syns konkurranse det er ikke noe negativt og samarbeid er uhyre viktig</p>	<p>I: Den tenkinga som ligger bak NPM, preges skolen deres av noe av den tenkinga, tror du? Eller vet du?</p> <p>V: Ja, den gjør jo det. Det gjør jo for så vidt alle skoler og andre innafor kommunen. For det er jo om å gjøre å holde budsjettet. Og det er på en måte det veldig, veldig mye handler om. Og det.....og det blir lærerne drillar i . Rektor har jo med på hvert eneste personalmøte hvordan vi ligger an budsjettmessig – ja fast hver gang.</p>

Nært opp til systematisk vaghet ligger det diskurspsykologiske begrepet ontological gerrymandering. Woolgar og Pawluch forstår ontological gerrymandering som....*it shows the way claims and arguments may be made effective by selecting particular sets*

of entities for decomposition while treating others as unproblematic (Potter, 2004:200).

Det som ikke blir sagt kan i noen sammenhenger være like viktig som det som blir sagt. Roars utsagn om skolens plass i nærmiljøet kan nok falle in under dette begrepet. Imidlertid har vi valgt å ikke inkludere og problematisere i hvilken grad våre tre skoleledere gjør bruk av denne teknikken, fordi det vil føre for langt.

Kommentarer Roar

Det er registrert at Roar bruker systematisk vaghet 8 ganger i intervjuet. Det er færre enn hos Are og flere enn hos Vigdis. Vi har valgt å legge vekt på hans tilsvarende på spørsmålet om det er flere institusjoner, personer enn de som er nevnt som han føler han er ansvarlig overfor. Hans svar er vagt og generelt og gir i realiteten ikke noe informasjon om det intervjuer spør om. Det kan skyldes at han synes at han tidligere i intervjuet synes han har gitt den nødvendige informasjon. Det kan også skyldes at Roar ikke har lyst til bli ytterligere utspurt i forhold til ansvarsplikt overfor ulike personer/institusjoner og derfor bruker generelle vendinger som ”samfunnet med alt det innebærer”, som er en måte å gjøre utsagnet robust mot motangrep og svekkelse.

Kommentarer Are

Vi har registrert at Are har brukt systematisk vaghet i alt 19 ganger i løpet av intervjuet, adskillig flere ganger enn sine to kolleger (Roar 8 og Vigdis 7). Det er problematisk å kategorisere Ares uttalelser og utsagn i forhold til kategoriene livlig beskrivelse/fortelling og systematisk vaghet. Han bruker mange begrep og ord i sine framstillinger, men uten at det er lett å få fram meningen i det han sier, det kan tolkes i flere retninger. Vi oppfatter han dithen at han bruker mange ord og begreper når han ikke er villig til å avsløre hva han egentlig mener. Han synes for eksempel at både konkurranse og samarbeid er bra. Vi har derfor valgt å kategorisere mange av hans utsagn innenfor kategorien systematisk vaghet. Han tenderer mot å bli vag i forhold til prinsipielle, ideologisk problemstillinger og blir mer detaljert og konkret m.h.t. praksis ved skolen. Vi har valgt å trekke fram hans utlegning om forholdet mellom privat og offentlig sektor. Hans utsagn om dette er så generelle at det blir uangripelig og noe ingen kan være uenige i. Are ble intervjuet av tre intervjuere som han visste var

skoleledere. Han kan mistenkes for å ville tilsløre sine synspunkter på noe av det han ble utfordret på. *Global formulations may be an important element in the armoury of defensive rhetoric* (Potter 2004:168).

Kommentarer Vigdis

Vi har registrert at Vigdis bruker systematisk vaghet 7 ganger i løpet av intervjuet, det er færre enn begge sine to kolleger. Vigdis synes å heller ville bruke andre retoriske teknikker for å underbygge sine utsagn. I vårt valgte eksempel uttaler hun seg om NPM og skolen sin. Hun flagger lite engasjement samtidig som hun ikke bygger opp en sterk argumentasjon mot fenomenet. Uten at hun gir stemme til det, kan det være at dette rører ved et dilemma som mange skoleledere ved framgangsrike skoler blir stilt overfor. Ved å være vag forebygger hun at hun blir ”tatt” eller arrestert av intervjuerne.

Empiristisk argumentasjon

Denne teknikken behandler fenomener som om de taler for seg selv og at de utvisker observatøren helt eller nesten helt (Edwards og Potter 1992).

Tabell 5-T		
Roar	Are	Vigdis
<p>R: Ser ikke noe motsetning. Men jeg er klar på , at hvis du står overfor noe valg så må du bruke opplæringsloven og ikke læreplanverket</p> <p>IG: Mmm</p> <p>R: Skjønte du det ? (latter)</p> <p>IG: Ja, jeg tror det.</p> <p>Jeg tror ikke umiddelbart det ene er så mye viktigere enn det andre, men det er en diskusjon som vi kan ta seinere. Men jeg har hørt hva du sier.</p> <p>R: Kan jeg få stille deg et spørsmål ?</p> <p>For, hvis du kommer til 7.trinn i matematikk og det står i læreplanverket at eleven skal regne romgeometri og eleven ikke har forutsetninger for annet enn de 4 regningsartene. Skal du da true eleven til å gjennomføre det som står i læreplanverket eller skal du la eleven få utvikle seg på det nivå som heter tilpassa opplæring ?</p>		<p>I: Vi aner en spesialpedagogisk tilnærming kanskje?</p> <p>V: Nei, det syns jeg ikke.</p> <p>I: Målsetting for hver elev. Dere er veldig opptatt av å jobbe ut fra hver elevs forutsetninger. Synd du ikke det er spesialpedagogikken vi ser her?</p> <p>V: Nei, det syns jeg ikke. Jeg syns det er å følge loven. Jeg syns det er bare tilpassa opplæring. Men innafor der ligger alt som jeg sa i sted. Der ligger språklig minoritetsopplæring, der ligger spesialundervisninga, alt ligger der. Jeg syns det favner hele greiene, jeg syns ikke det heller over mot spesialundervisning.</p>

Generelt sett er det interessant at våre tre skoleledere nesten ikke bruker empiristisk fortelling for å framstå som om de som forteller sannheten.

En mulig forklaring kan være at vi i vårt kriteriegrunnlag for denne kategorien har vært for snevre. Vi synes ikke det. Vi mener at vi har hatt et våkent øye for; *everyday empiristic accounting* (Edwards og Potter, 1992:162).

Kommentarer Roar

I det valgte eksemplet stiller Roar et motspørsmål hvor svaret gir seg selv, trer klart fram og blir plassert i avstand fra Roars egen mulig oppfatning av emnet han tar opp. Om dette repertoaret skriver Edwards;..... *it treats phenomena themselves as agents in*

their own right, and either deletes the observer entirely or treats her as a passive recipient (Edwards og Potter, 1992:162). Han hjelper også det rette svar fram ved å bruke begrepet "true" om det alternativet som ikke passer og "tilpasset opplæring" om det som passer. At opplæringsloven står over læreplanen er svært viktig ved Brage skole. Interessant er det også at Roar er så offensiv at han snur hele situasjonen på hodet og stiller spørsmål til intervjueren.

Kommentarer Are

Vi har ikke funnet eksempler på bruk av empiristisk argumentasjon i intervjuet med Are. Dette bekrefter et inntrykk vi etter hvert fikk i våre analyser og sammenstillinger; at Are bruker andre retoriske virkemidler enn sine kolleger.

Kommentarer Vigdis

Vi har registrert at Vigdis har brukt empiristisk argumentasjon 2 ganger. I det valgte eksemplet bruker hun empiristisk argumentasjon for å vise at målsettingsarbeidet ved skolen ikke er spesialpedagogisk fundert, noe Roar mener at det er. Det er et godt eksempel på at de to skolelederne konstruerer kunnskapen om målsettingsarbeidet på skolen på to forskjellige måter. Det er for øvrig ikke ofte at de tre skolelederne gjør det i sine utsagn om seg sjøl og Brage skole.

Retorisk argumentasjon

Å kontruere utsagn som logiske, sammenhengene argumenter kan bidra til at den som kommer med utsagnet ikke oppfattes som å ha noe forhold til utsagnet, det taler for seg selv (Edwards og Potter 1992).

Tabell 5-U		
Roar	Are	Vigdis
<p>IG: Både samarbeid og konkurranse er sentrale begrep i norsk skole. På hvilken måte synes du at samarbeid og konkurranse står i motsetning til hverandre. Eller synes du det er komplementære begrep som man kan leve med ?</p> <p>R: Jeg vil definere samarbeid og konkurranse vidt forskjellig</p> <p>Samarbeid er at vi skal hjelpe hverandre til på bli mye bedre. Konkurransen er en form som jeg i skolesammenheng ikke synes noe særlig om, særlig fordi utgangspunktet og rammevilkåra er totalt forskjellige. Hvis jeg hadde hatt anledning til å velge mine elever så skulle jeg ha vært med på det, men det har jeg ikke. Derfor blir konkurranse i den sammenheng der, meningsløst. Jeg har liten sans for å rangere resultater enten det er fra nasjonale prøver eller eksamen. Gjerne offentliggjøre for min del, men da må du gå inn i så mange indikatorer som retter opp de feilmeldinger som ligger der og da er du inne på rekruttering, hvor ligger skolen - det er så mange ting som påvirker resultatet at det har liten verdi. Men, samarbeid det synes jeg er veldig bra. Jeg synes det er for lite samarbeid i skolen i dag.</p>	<p>I: På hvilken måte forsikrer ledelsen her seg om at det arbeides i forhold til de målene som er satt for jobben?</p> <p>A.....(kremt).. Det er jo flere måter en gjør det på men altså .. selvfølgelig vet jo vi ..hva tenker du da på.. overfor elevene?</p> <p>I: Ja og lærerne.</p> <p>A: Ja vi sitter jo ikke inne på kontoret ... eh... og.. lukker gardina eller lukker døra Vi er jo.. vi er jo aktive ved at en er ute å ser på hva som blir gjort, veldig mye ute, en har møter med lærere, en har møter med teamledere og ledelsen har møter sammen hvor vi utveksler erfaringer fra..fra hvordan ting skjer og det jo sånn i organisasjonen her så en får jo veldig ofte innspill fra hva som skjer og vi har jo det teamledermøte da og det er jo veldig viktig, hvertfall for oss i ledelsen er det viktig og så har jo ... eh...inspektører og leder har et møte med teama hver uke, hvertfall har jeg det, og jeg har møte med teamlederne hver uke. Så jeg føler at jeg er veldig godt oppdatert på.. på hva som skjer. Og det er jo klart at når jeg har møter så ... spør jeg om... så er det alltid et tema om ting skjer som forventet. Så jeg føler at vi har en veldig god kjennskap til det som... som forgår. Og vi har jo også veldig mange uformelle møter i ledelsen. Altså vi sitter heller ikke inne der og graver oss ned på kontoret. Vi går jo eller snakker roper mellom kontora og ... Nei det er mye kommunikasjon.....og selvfølgelig så snakker vi med elevene. Selvfølgelig. Vi har jo ..eh..veldig mye med elevene å gjøre.</p>	<p>I: Andre verdier?</p> <p>V: Ja, humor, hvis det er en verdi, og det er det jo. Det er utrolig mye du kan løse med humor. Hvis du sitter med en elev og dere kan begynne å le ler – ikke av men med. Da løser en mye. (dårlig lyd her). Så må du ha en evne til å tåle at andre på en måte - ikke trakasserer deg, men ha evne til å se hva er det som ligger bak det her. At ikke du er så utrygg på deg selv at du er så hårsår at når noen kaller deg for eksempel jævla drittkjerring så går det ikke på deg som person for veldig ofte så ligger det noe helt annet bak sånn at du en måte kan være trygg nok i deg sjøl til å tenke at jaja, sånn var det i dag. Det syns jeg at jeg har opplevd veldig mange ganger med elever som har kalt meg for både det ene og det andre. Virkelig. Og kommer tilbake til meg og er verdens beste venner. En må være trygg – det å være en trygg voksen er en veldig, veldig viktig del av det å jobbe i skolen.</p>

Kommentarer Roar

Det er gjort 12 registreringer på bruk av retorisk argumentasjon i intervjuet med Roar. Vi har valgt å trekke fram hans utlegning av forholdet mellom konkurranse og samarbeid. Eksemplet er ganske typisk for hans måte å bygge opp en argumentasjonsrekke på. Han bruker ikke mange ord og ikke mange argumenter og kommer raskt til sluttpoenget. De fleste av argumentasjonsrekkene hans er kronologisk oppbygde med en oppstart, en ”midtdel” og en kraftfull avslutning. Hans måte å argumentere på gir assosiasjoner til en kategori vi presenterer noe seinere; opplisting. Roars retorikk er også preget av mer enn bare hvordan han organiserer språket, han har også en merkbar retorisk stil som innebærer bruk av kroppsspråk og mimikk. Selv om dette i seg sjøl er interessant, er vi i denne sammenheng ikke opptatt av språk med hensyn til bruk av andre og ytre framstillingsmåter. Roar er også langt fra å prioritere stil framfor innhold; *What Platos criticisms and the modern misgivings about advertisers have in common is a distrust of thos who put style above content* (Billig, 1996:63).

Kommentarer Are

Are har brukt retorisk argumentasjon 10 ganger i løpet av intervjuet. Ved flere anledninger starter Are på en argumentasjonsrekke, men avbryter denne slik at flere av hans svar/utsagn består av brutte og ikke fullførte argumentasjonsrekker. Disse blir under tvil i vår framstilling kategorisert som eksempler på retorisk argumentasjon. Det kan ha sammenheng med et mulig behov for å være generell og vag. En fullført argumentativ fortelling kan svekke hans tendens til å ville belyse mye av det som blir tatt opp fra flere sider. Til tross for at vi oppfatter hans argumentasjon som ufullstendig i flere tilfeller, velger vi å trekke fram noen ytringer som etter vår oppfatning er et godt eksempel på retorisk argumentasjon. Ikke utypisk for Are er dette når han uttaler seg om noe konkret og praktisk ved skolen, nemlig møter og organisering jamfør, noe vi har påpekt i avsnittet om systematisk vaghet.

Kommentarer Vigdis

Hun er den av de tre som absolutt tar i bruk denne retoriske teknikken mest, vi har så

mange som 23 registreringer på bruk av retorisk argumentasjon hos Vigdis. Som et eksempel på hvordan Vigdis bruker dette har vi trukket fram henne utsagn om verdien humor for seg sjøl og lærere. I noen tilfeller kombinerer Vigdis tydelig fortellingen og retorisk argumentasjon som språklige hjelpemidler, så også i det eksemplet vi har valgt ut. Vigdis sin fortelling passer godt til Edwards definisjon av retorisk argumentasjon; *Constructing claims in the form of logical, syllogistic or other well-known argument types provides a further way of making them external to the speaker or writer* (Edwards og Potter, 1992:162).

Ekstrem formulering

Ekstreme formuleringer brukes for å få utsagn til å være mer effektive (Potter 1996).

Tabell 5-V		
Roar	Are	Vigdis
Ekstremt utvikla, ingen tvil, alle mine ansatte.	Aller viktigste, uhyre viktig, veldig mye, veldig viktig	Kjempeviktig, absolutt ikke, utrolig mye tid

Våre tre ledere bruker ekstrem formulering i ulik grad for å gjøre sine utsagn sanne. Vi har gitt noen få eksempler i den overstående matrise på noen av de mest typiske ekstremformuleringene som blir brukt. Ekstreme formuleringer er en svært vanlig måte å gjøre utsagn og ytringer mer effektive på; *we might say that people are always using them* (Edwards og Potter, 192:163).

Kommentarer Roar

Roar har brukt ekstremformulering 22 ganger, det er færrest. Han er også den som veksler mest mellom ulike ord og begrep, han bruker ikke så mye de samme begrepene for å forsterke sine ytringer. En artig detalj er at begge mennene bruker kraftuttrykket ”fordømte”, mens kvinnen ikke gjør det.

Kommentarer Are

Are har brukt denne teknikken hele 41 ganger i intervjuet. Det er det høyeste antall

registreringer. Typisk for Are er også at han bruker de samme formuleringene mye, han har et fast repertoar som han bruker, oftest forekommende er ordet veldig – det er registrert i alt 20 ganger.

Kommentarer Vigdis

Vigdis bruker også relativt mange ekstremformuleringer, i alt 34, for å sannsynliggjøre sine utsagn som sanne. Hun har et større forråd av slike uttrykk enn Are, men har ikke så stor bredde som Roar.

Konsensus og bekreftelse.

En måte å garantere sannhetsgehalten i et utsagn på, er å hevde at flere eller mange er enige eller gir sin tilslutning til utsagnet (Edwards og Potter 1992).

Tabell 5-W		
Roar	Are	Vigdis.
<p>IG: Men dere prater gjennom ting</p> <p>R: Ja, og jeg gjennomfører medarbeidersamtaler med alle mine 60 ansatte og alle er fornøyde med den, skal vi si med bestemmelsesfilosofi, som medarbeiderne er med å medbestemme på.</p>	<p>IG: Neidu er skoleleder du er skolelederen under rektor du er ikke læreren som fremmer lærerens interesser overfor rektor ...du har ikke et sterkt press.</p> <p>Hvem føler du at du står til ansvar overfor som skoleleder og noen problematiserer inspektør inspektørrollen mer enn rektorrollen faktisk fordi at inspektøren står relativt tett til rektor men snakker kanskje med ...fordi rektor er ute å snakker med andre folk... flyr mye på møter, inspektøren snakker mer med lærerne og kan i noen henseende på noen måter føle seg mellom barken og veden</p> <p>A: Ja da.....jeg kan skjønne det men Og det er også hvordan lærerne her ser på ...meg, ..altså dem ser ikke på meg som en lærer dem ser på meg som skoleleder og jeg tror da at det er en fordel da at jeg ikke har vært lærer på Brage skole før jeg ble skoleleder. Det tror jeg faktisk er veldig viktig at man kommer utenfra men man kommer også som inspektør det tror jeg faktisk er veldig viktig da slipper man den rollen og da er.... Rollen er annerledes da jeg var undervisningsinspektør skole med problemelever kontra den skolen her, absolutt, ...og det har jo noe med hvordan rektor har bygd opp systemet rundt akkurat det . Så det er...det er ikke noe problem.</p>	<p>I: Det kan være konkurranse mellom skoler. Det kan være konkurranse mellom elever for eksempel.</p> <p>V: Nei, det er ikke noe... før, da tenkte jeg at konkurranse var... men det er mange år siden det. Da var det på idealtid altså. (Ler). Men jeg tror ikke det gjør noen ting om det er et innslag av konkurranse, så lenge det er på en vettug og grei måte så trur jeg elevene syns det er helt greit – nei, det har jeg, det har jeg ikke noen motforestilling mot, men med vett og forstand. Men, når det gjelder sånn konkurranse skoler imellom, det er bare dill. Jeg syns at i stedet for å konkurrere så burde vi absolutt dra nytte av hverandre og hjelpe hverandre og se hva har dere fått til og hva har vi fått til og ytt ekstra i stedet for å tenke at – oj, vi er best!</p>

Kategoriseringen med hensyn til konsensus/bekreftelse har voldt oss noe hodebry. Våre ledere bruker også denne teknikken, men mer indirekte, implisitt og ikke så tydelig. Vårt utgangspunkt har vært følgende forståelse; *a major way of warranting the factuality is to depict it as agreed across witnesses* (Edwards og Potter, 1992:163).

Kommentarer Roar

Vi har 11 registreringer på bruk av dette språklige fenomenet, det er litt færre enn de to andre skolelederne. Eksemplet vi har valgt dreier seg om hvordan beslutninger blir fattet på Brage skole. Roar tilkjennegir at alle er fornøyde med skolens ”bestemmelsesfilosofi”.

Kommentarer Are

Vi har registrert 14 tilfeller av konsensus/bekreftelse på Are. Eksemplet er tatt fra en del av intervjuet hvor han uttaler seg om hvordan lærerne på skolen ser på han. Han legger vekt på at lærerne har en felles oppfatning av at han er skoleleder og ikke lærer.

Kommentarer Vigdis

Det er gjort 13 registreringer på bruk av konsensus/bekreftelse. Vi tar med det valgte eksemplet fordi Vigdis velger å trekke inn elevene; ”..så lenge det er gjort på en vettug måte så tror jeg elevene synes det er helt greit”.

Lister

Treleddede lister kan bli brukt til å konstruere beskrivelser som blir sett på som representative eller komplette (Edwards og Potter 1992).

Tabell 5-X		
Roar	Are	Vigdis
R: Det er for at det er en profesjon, og en profesjon får du betalt for. Jeg er satt til å lede en virksomhet i forhold til de krav, forventninger og målsettinger som vi har vært inne på. Det er å være en profesjonell skoleleder..	I: Tror du det finnes en måte å lede på som egentlig er universell A: NEI I:som fungerer over det hele A: Nei absolutt ikke der må en jo absolutt ta hensyn til hvor skolen befinner, seg hvilke elever du har, og hvilke lærere du til en hver tid har altså ved Brage skole så er det joeh .. en helt annen lærergruppe og en helt annen elevgruppe enn på en annen ungdomsskole i denne kommunen.	V: Nei, jeg syns den regjeringa vi har nå, i forhold til det er over stokk og stein. Jeg syns det går råkjapt. Men jeg ser jo at den dama både har sjarm og utstråling og er flink til å holde foredrag og alt dette her. Det er hun. Hun har nok tanker og meninger, men jeg syns at det som skjer – de har det jo forferdelig travelt. Og skal ha gjennomført alt dette her før de går til høsten.

I studier av dagligdags konversasjon har Gail Jefferson vist at det er svært vanlig at opplistinger ofte innholder tre deler eller emner (G.Jefferson i Potter 1996). Det viste seg å være tilfelle også med våre skoleledere. Roar og Vigdis bruker opplisting mer enn Are, Roar bruker det 10 ganger, Are 6 ganger og Vigdis 12 ganger i intervjuene. I tillegg bryter både Roar og Vigdis mønsteret ved å bruke både fireleddede- og femleddede opplistinger. Treleddede lister har den retoriske funksjon at de gjør hendelser, aktiviteter og beskrivelser dagligdagse eller vanlige, følgelig også mer sannsynlige og troverdige (Edwards og Potter 1992).

Kommentarer Roar

I intervjuet finner vi et ganske vanlig eksempel på bruk av treleddet opplisting når Roar refererer til hva det vil si å være profesjonell skoleleder og han lister opp de tre delene krav, forventninger og målsettinger uten å nøle, han har det så å si i ryggmargen.

Kommentarer Are

Også med hensyn til å bruke opplisting som retorisk virkemiddel er Are annerledes enn sine to kolleger; han bruker det betydelig færre ganger. Han bruker bare treleddede

lister. Eksemplet vi bruker er en vanlig opplisting om hva Are mener man må ta hensyn til som leder.

Kommentarer Vigdis

Igjen viser Vigdis seg å være den skolelederen som har det breieste språklige repertoaret. Hun bruker treleddet opplisting flest ganger og hun bryter også mønsteret flest ganger ved å bruke femleddede opplister. Det eksemplet vi velger å trekke fram er en vanlig treleddetopplisting. Hun snakker om den daværende minister for utdanning i Norge, Kristin Clemet. Også for Vigdis virker det som om denne lista kommer svært naturlig og uten at hun trenger å tenke seg om.

Kontraster

Denne teknikken blir ofte brukt ved at den ”faktiske” versjonen blir satt opp mot en alternativ versjon, som blir formulert på en lite overbevisende måte (Edwards og Potter 1992).

Tabell 5-Y		
Roar	Are	Vigdis
<p>R: For meg så kan de planene være what so ever – altså. Det endrer ikke min (Uklart) i forhold skoleverket å ha fokus på enkeltindividets behov for opplæring.</p>	<p>I: På hvilken måte forsikrer ledelsen her seg om at det arbeides i forhold til de målene som er satt for jobben?</p> <p>A:.....(kremt).. Det er jo flere måter en gjør det på men altså .. selvfølgelig vet jo vi ..hva tenker du da på.. overfor elevene?</p> <p>I: Ja og lærerne.</p> <p>A: Ja vi sitter jo ikke inne på kontoret ... eh... og..og.. lukker gardina eller lukker døra Vi er jo.. vi er jo aktive ved at en er ute å ser på hva som blir gjort, veldig mye skjer..... Altså vi sitter heller ikke inne der og graver oss ned på kontoret. Vi går jo eller snakker roper mellom kontora og</p>	<p>I: Hvilke verdier bør skoleledere og lærere ha?</p> <p>V: Det er først og fremst en respekt for andre mennesker uansett alder, fra de minste ungene til den eldste læreren (latter). Det må være – det må være et syn på – et menneskesyn som er åpent og lyttende og med stor respekt. Det er jeg fryktelig opptatt av. Det med å ha respekt for elever og har du det, så får du respekt tilbake.....</p>

Kontraster er i et diskursivt perspektiv på sett og vis det motsatte av kategoritilhørighet, i det den som rapporterer eller ytrer seg er opptatt av ulikhet og kontraster og ikke tilhørighet, for bruke det språklig og underbygge sine utsagn.

Imidlertid er de to kategoriene også to sider av samme sak; Lakoff formulerer det slik: *Categories are organized into systems with contrasting elements, such that the same speaker will draw upon two different and inconsistent understandings of one real-world situation* (Lakoff i Edwards og Potter, 1992:236). De tre skolelederne bruker kontraster for å underbygge sine utsagn og de bruker det ca. like mange ganger.

Kommentarer Roar

Roar bruker kontraster 18 ganger i løpet av intervjuet. Eksemplet vi har valgt å trekke fram et tilsvarende som Roar gir på spørsmål og etter hvert samtale om ansvarsplikt og hvor Roar vrir litt på problemstillinga. Han viser liten lyst til å svare på det han blir spurt om, blir vag (jamfør systematisk vaghet) og bruker språklige kontraster for å vise intervjuerne hva dette egentlig dreier seg om; nemlig ”de planene kan være what so ever..... det endrer ikke min oppfatning i forhold til skoleverket å ha fokus på enkeltindividets behov for opplæring”. Litt tidligere i intervjuet omtaler han de samme planene som ”det er et sted som ligger litt oppe i lufta”. Han trekker opp en virkningsfull kontrast mellom ”noe som ligger oppe i lufta” og å ha fokus på den enkelte elev og levner liten tvil for tilhørerne om hva som er det rette.

Kommentarer Are

I intervjuet med Are har vi 21 registreringer på bruk av kontraster. I vårt eksempel trekker Are opp detaljerte og svært konkrete, praktisk orienterte språklige kontraster. I en sammenhengende lang ytring om hvordan ledelsen arbeider peker han på kontrasten mellom ”å sitte inne på kontoret med lukkede gardiner og lukket dør” og ”å være aktiv å være ute å se på hva som skjer – veldig mye ute”. Videre ”vi sitter ikke inne og graver oss ned på kontoret. Nei, vi går jo eller snakker, eller roper mellom kontora....”. Are trekker ved hjelp av sine uttalelser opp en tydelig kontrast mellom ledere som sitter rolig og er usynlige og stille og ledere som er aktive og kommuniserende. Are levner liten tvil til hva som er riktig og best. Vi har kortet ned Ares svar av plasshensyn uten at det endrer meningsinnholdet i det han sier.

Kommentarer Vigdis

Vigdis har brukt kontrastive språklige virkemidler 21 ganger i løpet av intervjuet. I

eksemplet bruker hun kontrasten ”de minste ungene” og ”den eldste læreren” for å vise at skoleledere og lærere bør ha et inkluderende syn med hensyn til å ha respekt for andre mennesker. Vigdis sin ytring er også kortet noe ned uten at det får betydning for meningen i det hun sier.

Oppsummering

Vi har valgt både i kartleggingsfasen og i analysefasen å kategorisere de språklige repertoarer våre tre skoleledere trekker på, i skjematiske framstillinger. Det knytter seg både fordeler og ulemper til å framstille språklige fenomen i skjemaer. Fordelene slår oss i øynene; det blir oversiktlig og relativt lett å se likheter og forskjeller, for så å trekke konklusjoner. Ulempene er mindre iøynefallende, men like viktige. Potter, Edwards og Billig er de forskere som vi har orientert oss mot etter hvert som vi har ”lest oss inn” på diskurspsykologi, og disse forfatterne framstiller i liten grad sine analyser og slutninger i skjemaer. Språket til våre skoleledere, som for de fleste andre, er så mangfoldig, anekdotisk, springende og motsetningsfylt at det er utfordrende å ramme det inn i skjemaer og modeller. A. Sinclair uttrykker det slik om språket til de ledere hun forsket på i den emosjonelle diskursen: *the personal discourse is confidential and anecdotal* (Sinclair, 1995:224). Vi står selv i fare for å bruke en vanlig retorisk teknikk, nemlig ontologisk gerrymandering, som kan forstås som å legge mye vekt på på noe og utelate å nevne noe annet. Når vi allikevel lener oss til skjematisk framstilling når vi skal oppsummere noen av våre funn, gjør vi det med bevissthet om de forannevnte ulemper og derfor antyder vi framfor å presentere bastante konklusjoner.

Våre tre skoleledere bruker retoriske teknikker og vendinger ulikt, bevisst eller ubevisst. De er forskjellige med hensyn til i hvilken grad de trekker på de ni undergruppene under hovedkategorien ”Fakta- og interessehåndtering”. Selv om de bruker alle undergruppene, med ett unntak, gjør de det på forskjellige måter. De ulikheter og særtrekk vi aner og antyder i vår oppsummering av våre funn så langt, trer enda tydeligere fram under vår omhandling av ”Ansvarsplikthåndtering”. Det kommer vi tilbake til seinere.

Om kategoritilhørighet

Alle tre lederne fremmer at de er arbeidsgivere, at de er skoleledere og at de er ledd i en hierarkisk kommandolinje. Roar er mest tydelig på sitt lederansvar, vi vil problematisere dette noe i vår omhandling av hans ansvarsplikhåndtering. Are tegner også et bilde av seg selv som skoleleder med noe læreridentitet. Vigdis nevner flest grupper hun har kategoritilhørighet til, selv om hun ikke har flere registreringer enn Roar. Hun er ”ikke skriverbordsperson”, hun er ”skoleleder”, hun er ”tett på tema”, hun er ”inspektør”. Ved å gi seg selv medlemskap i så mange grupper med tilhørende kjennskap til hvordan ting forholder seg, underbygger de sannhetsgehalten i det de sier.

Om detaljert beskrivelse/fortelling

Igjen er det Vigdis som trer fram som den som bruker et retorisk virkemiddel tydelig og mye. Hun er detaljert og beskrivende i langt større grad enn sine kolleger. Det kan være verdt å legge noe vekt på at Vigdis er den eneste kvinnen i lederfellesskapet.

Om systematisk vaghet

Forskjellene med hensyn til å bruke systematisk vaghet er påfallende. Are bruker det mange flere ganger enn de to andre i våre analyser og under punktet om ansvarsplikhåndtering forsterkes dette bildet. Are tar i sterkere grad rollen som formidler enn en som står fram og mener på selvstendig grunnlag.

Om empiristisk fortelling

Det er noe overraskende at denne teknikken ikke er brukt mer av våre skoleledere. De har og kjenner antakelig til nok forsknings- og tallmateriale som kan underbygge deres synspunkter, men velger altså å ikke bruke dem. Det kan være at de har en oppfatning av at intervjuerne, som også er skoleledere, kjenner til aktuelt empiristisk materiale og at det derfor er unødvendig å ta det fram. Are bruker ikke denne teknikken i det hele tatt.

Om retorisk argumentasjon

Igjen trer kvinnen fram i materialet. Roar bruker også denne formen noen ganger, men det synes som om han mer ”slår fast” hvordan ting forholder seg enn å bygge opp

sammenhengende argumentasjonsrekker for å underbygge sine synspunkter, jf. Ares uttalelser om Roar som ”kongen”.

Om ekstremformulering

Are bruker ekstremformulering mye mer enn de to andre, selv om Vigdis også bruker denne formen en rekke ganger. Det er Roar, og ikke Vigdis, som har det breieste repertoaret av ekstremformuleringer. Are har klart flest registreringer, også av samme formulering – ”veldig”.

Om konsensus og bekreftelse

I den grad våre skoleledere tar i bruk konsensus og bekreftelse, er det fra ”interne agenter”, de trekker på bekreftelser av hverandre, lærerne eller elevene.

Om lister

Våre tre ledere bruker lister som folk flest, Are bruker lister noe mindre enn sine kolleger.

Om kontraster

Vi har registrert relativt likt antall brukte kontraster. Det er dog en viss forskjell ved at Are tenderer mot å være mer praktisk/konkret i sine valg av kontrastive virkemidler.

Våre tre skoleledere framstår som verbale og absolutt i stand til å få fram sine standpunkter og forsvare disse mot eller svekke alternative oppfatninger. De har en folkelig og lite akademisk uttrykksmåte, jamfør deres manglende bruk av empiristisk argumentasjon. Vigdis har det breieste repertoaret av språklige teknikker som fremmer hennes håndtering av fakta og interesse. Sett i lys av Vigdis sin kommunikative evne, slik den er dokumentert i det foregående viser vi til hva Møller skriver om lederstiler eller oppskrifter knyttet til kjønn; *Kvinnelig –lederstil- manuset: De er omsorgsfulle, kommunikative og er gode til å organisere, lytte og vise empati med andre* (Møller, 2004:133). Are trekker på færre retoriske virkemidler.

5.2.2 Ansvarsplikthåndtering

Innledningsvis i denne delen av oppgaven uttrykte vi en ambisjon om å vise i hvilken grad våre tre skoleledere står fram og tar ansvar for sine utsagn og i hvilken grad de mer eller mindre skaper distanse til det de sier eller føler at de må svare på. I teorikapitlet introduserte vi A. Sinclairs inndeling av ansvarsplikten i 5 ulike former og to ulike diskurser (Sinclair 1995). I det følgende har vi en oppfatning av at vi er nær og tangerer hennes framstilling av hvordan ”hennes” ledere håndterer den emosjonelle diskursen. De australske lederne hun har intervjuet ga uttrykk til den emosjonelle diskursen bla. annet ved ; *contrast of tone; for example, from declamatory to confidential; conflicts of emotion : from intense attachment to dispassionate commentary, and shifts of stance, from being in control of ones accountability to being a victim.* (Sinclair 1995:223).

Vi legger til grunn at våre tre skoleledere håndterer den emosjonelle diskursen ved å enten å skape nærhet og eierforhold til sine utsagn og ytringer eller ved å skape distanse og nøytralitet. Dette er en noe annen innfallsvinkel enn den valgt av A. Sinclair, men den kan betraktes som å være parallell eller komplementær. Vi mener at vi i våre analyser viser at vår forståelse tar hensyn til følgende forhold; *Individuals also do not necessarily operate with a consistent and exclusive set of understandings, and exhibit shifting allegiances to different conceptions. Discourse analysis thus provides insights to how actors constitute themselves, by drawing consciously or unconsciously on the language and meaning offered by their social context* (Sinclair 1995:224).

Metodisk gjør vi dette ved dels å trekke på Edwards Discursive Action Modell (Edwards og Potter 1992) og dels ved å trekke på Potters modell for Relations between category entitlement, interest formulation and footing (Potter 1996). Det betyr at vi også vil trekke på de analyser vi har gjort i det foregående under overskriften Fakta- og interessehåndtering.

I vår skjematiske framstilling har vi forsøkt å identifisere sentrale tema som alle de tre skolelederne forholder seg til og sier noe om. Vi har videre tatt i bruk begrepene principal, author og animator . Disse har vi oversatt til henholdsvis opphavsmann,

forfatter og formidler. De forteller noe om hvor nært eller distansert forhold den som ytrer seg har til budskapet sitt; hvilket fotfeste (footing) vedkommende har i budskapet (Potter 1996). Om footing skriver Potter ; *This refers to the range of relationships that speakers and writers have to the descriptions they report.....Footing is central when dealing with factual reports, because it is through the paraphernalia of footing that speakers manage their personal or institutional accountability for such reports* (Potter, 1996:122). I skjemaet forsøker vi så å koble temaer og de tre skoleledernes nærhet til eller fotfeste i temaene.

Tabell 5-Z: Rolle/tema

Rolle Tema	Opphavmann, sterkt fotfeste i utsagn	Forfatter, middels grad av fotfeste i utsagn	Formidler, svak grad av fotfeste i utsagn
Om å forholde seg til budsjett, ytre rammer, planer, overordnet nivå, kommunalt		Roar s.2, s.16, s.5, s.11, Vigdis s.12, s. 15,	Roar s.5, s.7, Are s.9, s.10, Vigdis s.5, s.8,
Om å være arbeidsgivers representant		Roar s.2, Are s.3,	Are s.7,
om hvordan ledelsen forsikrer seg om at det arbeides mot mål	Roar s.3, Vigdis s.3,		
Om rapportering, internt	Roar s.3,	Vigdis s.1	
Om medbestemmelse	Roar s.4,		
Om hvordan lærere skal arbeide,	Roar s.6, s.7, Vigdis s.6, s.6,	Vigdis s.4, s.6,	Are s.8, s.11,
Om mål, metode	Roar s.6,		
Om respekt for den enkelte	Roar s.8, Vigdis s.9, s.9,	Are s.1,	
Om målsetningsarbeidet ved B skole	Roar, s.9,	Vigdis s.9,	Are s.12, Vigdis s.10, s.10,
Om ansvar i forhold til media	Roar, s.14,		
Om overordnet, total ansvar	Roar, s.15,		Are s.13, s. 14, s.14, s.15, s.16, s.19, Vigdis s. 12,
Om offentliggjøring av resultater		Roar s.4, Vigdis s.9,	
Om å forholde seg til nasjonale planer			Roar s.12, s.13, s.17, Are s.17, Vigdis s. 13,
Om å lede, om å være leder	Are s.3, s.4, s.5, s.17, Vigdis s.1, s.2, s.12,s.16,	Roar s.14, s.17, Are s.15, s.19, Vigdis s.14,	
Om skolens ansvar for nærmiljø/foresatte		Are s.18	Vigdis s. 14,
Om samvittighet		Vigdis s.16	
Sum	Roar 10, Are 4 Vigdis 9	Roar 8, Are 3, Vigdis 9	Roar 5, Are 11, Vigdis 7

Noen eksempler

Idet følgende vil vi først gi tre ulike eksempler på ansvarsplikthåndtering med utgangspunkt i de tre begrepene opphavsmann, forfatter og formidler. Begrepene har ulikt fotfeste på aksen nærhet – distanse til utsagn/ytringer. Erving Goffman illustrerer dette slik: *.....to distinguish the principal, whose position the talk is meant to represent, the author, who does the scripting, and the animator, who says the words* (Goffman i Potter, 1996:143). Eksempelene gis for å fungere som bakteppe og illustrasjon til den oppsummering som følger etter.

Opphavsmann

Eksemplet er hentet fra intervjuet med Roar.

IG: Ja, er det noen andre personer, institusjoner som vi ikke har vært innom nå, som du føler at du står til ansvar overfor ?

R:, ja altså jeg står til ansvar overfor samfunnet med alt det innebærer – det er totaliteten i det her.

Kommentar

Det er her ikke tvil om at det Roar sier, er noe han tar fullt ansvar for, det er ”hans egne ord”. Han har et nært forhold til utsagnet og står inne for det han sier.

Forfatter

Eksemplet er hentet fra intervjuet med Vigdis.

I: Kan du si lite granne om den skolen du er skoleleder på? Hva du syns preger den skolen – og legg vekt på det du syns er viktig.

V: Det som preger skolen er jo at ting er satt i system – og det setter jeg stor pris på – det ser jeg fungerer i praksis – jeg ser at både team og ja kontaktlærerfunksjonen at det systemet vi har om å melde oppover – at vi prøver å løse ting på lavest mulig nivå – at vi har systemer som tar i mot og fanger hele veien det tror jeg sikrer at det er veldig få elever som ikke blir tatt på alvor – få elever om detter på utsida – og det – det tror jeg vi er gode på. Det ser jeg gir resultater. Det er den ene sida - det kan nok kanskje virke

rigid – men samtidig så er det en stor – altså det er en stor frihet innafor det systemet vi blir ... det ligger langt ut og innafor der er det metodevalg og hvordan en velger å løse de oppgavene for å nå de måla som er satt – der er det store grad av frihet.

Kommentar

Det preget skolen har og hvordan skolen fungerer, slik det beskrives av Vigdis, skyldes antakelig mer Roar enn Vigdis. Imidlertid gir Vigdis sin tilslutning til dette, hun sier: ”og det setter jeg pris på”. Opprinnelig er det ikke hennes beslutninger og iscenesettelse, men hun gir verbalt uttrykk for at hun synes det er bra og støtter opp om; hun skriver skriptet og er forfatter.

Formidler

Eksemplet er hentet fra intervjuet med Are.

I: Nei du har vært ganske tydelig syns jeg på det meste her så da så da har vi delvis beveget oss inn på neste spørsmål, spørsmål 12. Hvis du skal balansere ulike typer av ansvarsplikt opp mot hverandre, på hvilken måte vil du gjøre det?Kan du prioritere det?

A: Altså ...jeg har jo et jeg har jo et ansvar ...nei altså ...nei ...det kan ...jeg kan jo ikke det for jeg har et ansvar overfor elevene at dem skal utvikle seg faglig og sosialt, jeg har et ansvar overfor lærerne at dem til enhver tid skal gjøre det beste for dem er på jobb for og så har jeg et ansvar for det som jeg har fått i oppgaver av rektor å gjøre det beste ut av til enhver tid. Så det er klart ...jeg har fått ett ansvar ...av rektor ...og det må jeg på best mulig måte utføre ...mot dem som jeg er satt til å lede. Og jeg kan ikke sette noe opp ... altså..for meg så blir det kunstig, men det er klart ...jeg ...jeg har fått en ...jeg får en oppgave og det må jeg utføre og hvis jeg ikke får en oppgave så kan jeg ikke utføre noe så det ...det...for meg så henger det ene sammen med det andre.

Kommentar

Are har fått et ansvar av rektor og det blir lagt fram som over, han er den *who says the words* (Potter, 1996:143).

Oppsummering

Vi vil starte med slutten, vi tar utgangspunkt i ansvarspliktmatrisens bunnlinje i det foregående og ser at Roar mest tydelig trer fram som opphavsmann til sine utsagn. Han er litt mindre forfatter til sine utsagn enn Vigdis og atskillig mer enn Are. Roar har færrest utsagn som formidler. Hans kurve med hensyn til antall er stigende fra det å være formidler til det å være opphavsmann. Vigdis har en profil som ligner på Roar sin, de er forvekslende like. Ares fordeling av ytringer på de tre kategoriene er annerledes. Han har få ytringer under opphavsmanns- og forfatterrollen og relativt mange under formidlerrollen.

Det ovenstående gir et inntrykk av at Roar, Are og Vigdis som gruppe tar høy grad av ansvar for mange av sine ytringer, enten i form av selvstendige oppfatninger eller ved å gi sin tilslutning til andres oppfatninger. Samtidig er de også bare formidlere av noen utsagn; utsagn de har distanse til. Are har få utsagn der han står fram som opphavsmann. Dette bekreftes også delvis også under tidligere punkt om systematisk vaghet. Han har absolutt flest utsagn som formidler; altså at han i hovedsak gir uttrykk for eller gir stemme til det andre sier eller bestemmer.

Innledningsvis i denne delen av empirikapitlet hevdet vi at vi var i ”nærheten av” A. Sinclairs emosjonelle diskurs slik hun beskriver den hos ”sine ledere”. Den emosjonelle diskursen mener vi avdekkes delvis ved å se nærmere på hvilke temaer de tre skolelederne har nærhet/distanse til. Vi vil forsøksvis ordne de ulike temaene vi har identifisert i den foregående ansvarspliktmatrisen inn i de fem formene for ansvarsplikt vi introduserte i teorikapitlet.

Tabell 5-Æ: Ansvarsplikter og nærhet/distanse

Personlig ansvarsplikt	Profesjonell ansvarsplikt	Samfunnsmessig ansvarsplikt	Politisk ansvarsplikt	Styringsorientert ansvarsplikt
Om samvittighet Forfatter : Vigdis – 1 utsagn Om respekt for den enkelte Opphavsmann : Roar – 1 utsagn Vigdis – 2 utsagn Forfatter : Are – 1 utsagn	Om hvordan ledelsen forsikrer seg om a det arbeides mot mål Opphavsmann : Roar – 1 utsagn Vigdis – 1 utsagn Om hvordan lærere skal arbeide Opphavsmann : Roar – 2 utsagn Vigdis – 2 utsagn Forfatter : Vigdis – 1 utsagn Formidler : Are – 2 utsagn Om mål og metode Opphavsmann : Roar – 1 utsagn Om å lede Opphavsmann : Are : 4 utsagn Vigdis : 4 utsagn Forfatter : Roar – 2 utsagn Are – 2 utsagn Vigdis – 2 utsagn	Om skolens ansvar for hjemmene Forfatter : Are -1 utsagn Formidler : Vigdis – 1 utsagn Om ansvar i forhold til media Opphavsmann : Roar – 1 utsagn Om offentliggjøring av resultater Forfatter : Roar – 1 utsagn Om ansvar for nasjonale planer Formidler : Roar – 3 utsagn Are – 1 utsagn Vigdis – 1 utsagn		Om å forholde seg til ytre rammer, m.m. Forfatter : Roar – 4 utsagn Vigdis – 2 utsagn Formidler : Roar – 2 utsagn Are – 2 utsagn Vigdis – 2 utsagn Om å være arbeidsgivers representant Forfatter : Roar – 1 utsagn Are – 1 utsagn Formidler : Are – 1 utsagn Om rapportering Opphavsmann: Roar – 1 utsagn Forfatter : Vigdis – 1 utsagn Om medbestemmelse Opphavsmann : Roar – 1 utsagn Om målsettingsarbeid ved B. Skole Opphavsmann : Roar – 1 utsagn Forfatter : Vigdis : 1 utsagn Formidler : Vigdis : 2 utsagn Are : 1 utsagn Om overordnet ansvar Opphavsmann : Roar – 1 utsagn Formidler Are – 6 utsagn Vigdis – 1 utsagn

Vi finner ikke at denne siste matrisen egner seg til sammenligning med matriser presentert tidligere i empirikapitlet under oppsummering av selektiv koding. Vi betrakter den ovenstående matrisen og den påfølgende oppsummering som utdyping og videreføring av tidligere matriser og funn. Kategoriseringene vi har gjennomført i den tradisjonelle analysen og kategoriseringene gjennomført som et ledd i den

diskurspsykologiske analyse, lar seg ikke umiddelbart ikke sammenligne fordi de bygger på ulike teoretiske perspektiv. Dette utdyper vi videre i vårt avslutningskapittel. Imidlertid inviterer matrisen til kommentarer i seg selv.

Til tross for tidligere vektlegging av tilhørighet til ledergruppa og å være en del av et hierarkisk fellesskap, distanserer våre skoleledere som gruppe seg fra det å forholde seg til ytre rammer. Dette gjelder også i forhold til temaet arbeidsgivers representant, dette under hovedkategori styringsorientert ansvarsplikt. I forhold til temaene rapportering, medbestemmelse, målsettingsarbeid ved Brage skole og totalansvar oppviser Roar høy grad av ansvarsplikt og tilkjennegir nærhet til sine utsagn. Vigdis, og enda mer Are, har et mer distansert forhold til disse tema i sine utsagn.

Den samfunnsmessige ansvarsplikten med de tematiserte undergruppene; ansvar i forhold til hjemmene, offentliggjøring av resultater og aller mest nasjonale planer, signaliserer en viss distanse i deres utsagn. Avviket er temaet - ansvar for media – som Roar uttrykker nærhet og eierforhold til.

Den profesjonelle ansvarsplikten i form av målsettingsarbeid, som vi oppfatter som vesensforskjellig fra målsettingsarbeid ved Brage skole, jf. intervjuene, hvordan lærere skal arbeide, mål og metode og pedagogisk ledelse, appellerer til våre skolelederers ansvarsplikt. De oppviser høy grad av nærhet til sine uttalelser. Litt overraskende er det at inspektørene har en klarere opphavsmannsrolle enn rektor. Det kan ha med Roars aversjon mot å si det selvsagte.

De personlige ansvarsplikten ved uttalelser om respekt for den enkelte og samvittighet trer også fram som en ansvarsplikt som de som gruppe i sine uttalelser har nærhet til.

5.3 Oppsummering av kapitlet

I dette kapitlet har vi redegjort for de funn vi har gjort i intervjuene med de tre skolelederne. Vi har kategorisert og analysert funnene, først i et tradisjonelt metodisk perspektiv og etterpå i et diskurspsykologisk perspektiv. I det første perspektivet fant vi at de tre skolelederne følte at de sto til ansvar på områder som falt inn under alle de fem ansvarspliktene, og at de hadde utsagn som i et ledelsesperspektiv kunne kategoriseres som både demokratiske og styringsorienterte. Imidlertid konkluderer vi med at både antall utsagn og type utsagn som heller i mot den styringsorienterte er i overtall og veier så tungt at vi definerer deres språk til i hovedsak å trekke på den styringsorienterte ansvarsplikten og den styringsorienterte ledelsen.

I den diskurspsykologiske analysen, under hovedkategorien fakta- og interessehåndtering, fant vi at våre tre ledere stort sett trakk på de tilgjengelige retoriske ressurser for å forsterke sine utsagn og forsvare dem mot alternative oppfatninger. De brukte de språklige repertoarene ulikt; Vigdis var den som brukte de ulike teknikker med størst oppfinnsomhet. Are hadde repertoarer som var forskjellige fra de to andre sine, han hadde utviklet sine språklige teknikker annerledes og mindre fleksibelt enn de to andre på flere av de definerte kategoriene. I vår analyse av funnene under hovedkategorien ansvarsplikhåndtering fant vi at de tre hadde forskjellig grad av fotfeste i sine utsagn. Roar hadde flest utsagn med høy grad av fotfeste og færrest med lav grad av fotfeste, Vigdis hadde en profil ganske lik Roars, mens Are hadde flest utsagn med lav grad av fotfeste. De hadde totalt flest utsagn under den styringsorienterte ansvarsplikten, men flest utsagn med høy grad av fotfeste, altså som opphavsmenn, under kategorien profesjonell ansvarsplikt.

6. Avslutning

Der ligger et fjell i det indre av Newfoundland, Halfway Mountain. Det rager opp i et nokså plant skogland og synes derfor kanskje noe høyere enn det er. Jeg anslår det til bortimot 800 meter, og det tar en dags marsj å komme rundt det nede på lavlandet. Jeg har vært rundt det på en jakttur, og det er rart å se hvorledes et sånt fjell er blitt noe helt annet enn før hver gang man har beveget seg et stykke og ser på det igjen. Tusen forskjellige beskrivelser kan du få av Halfway Mountain og alle er like riktige. Jeg kjenner en sterk trang til å si dette nu, at fjellet er stort og mangesidet, men den som lå i lenker på jorden så bare Halfway Mountain fra det stedet der han lå (Sandemose, 1933).

Vi vet at flere har brukt epilogen i A. Sandemoses roman ”En flyktning krysser sine spor” som illustrasjon til mer faglig orienterte bidrag . Vi vil også gjøre det, epilogen er et treffende og vakkert bilde, som kan tjene som metafor for å vise at virkeligheten forstås ulikt avhengig av ståsted og synsvinkel.

I vårt avsluttende kapittel vil vi kort oppsummere våre funn og analyser av intervjuene med de tre skolelederne, både i en mer tradisjonell metodisk tilnærming og i den diskurspsykologiske tilnærming. Vi vil forsøke å formidle om og i hvilken grad de kan ses i sammenheng med hverandre. Avslutningsvis vil vi antyde andre mulige teoretiske perspektiv det hadde vært interessant å analysere språket til våre tre skoleledere i.

6.1 Noen konklusjoner

I den første delen av vårt empirikapittel konkluderer vi med at våre tre skoleledere gjennom sine ytringer trekker mest på den styringsorienterte ansvarsplikten. De fire andre ansvarpliktene gjør seg også gjeldende, den sterkeste konkurrenten er den profesjonelle ansvarsplikten. De fem ansvarpliktene vi har operert med i våre framstillinger står i et gjensidig spenningsforhold til hverandre. De svekkes og styrkes i et dynamisk vedvarende løp. Det er interessant å merke seg at våre skoleledere skiller seg ut fra majoriteten av skolelederne som deltok i den store ”Skolelederundersøkelsen 2005”. I denne rapporten hevdes bl.a.: *Relatert til Sinclairs (1995) ulike typer ansvarsplikter er både den samfunnsmessige og den profesjonelle ansvarsplikten hos*

rektorene i utvalget meget sterk, mens den resultatorienterte eller hierarkiske orienterte ansvarsplikten synes å være adskillig svakere (Møller m.fl., 2005:99). I undersøkelsen forklares dette med at norske rektorer forankrer sin ledelse i det samfunnsmessige og profesjonelle mandat i form av planer og føringer. Samtidig påpekes det at de er svært lojale i forhold til overordnede krav mht. økt bruk av resultatvurdering. Vi oppfatter det slik at dette siste kan tyde på at det også er en bevegelse mot den styringsorienterte ansvarsplikten. Vi har ikke belegg for å hevde noen form for konklusjon for hvorfor våre skoleledere forholder seg annerledes til ansvarspliktene enn flertallet i Skolelederundersøkelsen 2005. Det kan være flere forklaringer på ulikheten;

- Skoleledere ved demonstrasjonsskoler er mer orientert mot den styringsorienterte ansvarsplikten enn skoleledere på ”vanlige” skoler. Som ledere ved en skole som får mye oppmerksomhet føler de antakelig presset utenfra og ovenfra sterkere. En konklusjon fra den nevnte skolelederundersøkelsen peker i den retning; *med en videreføring og videreutvikling av et nasjonalt system for evaluering kan en derfor se for seg at stadig flere skoleledere vil oppleve den resultatorienterte eller hierarkisk orienterte ansvarsplikten i økende grad* (Møller m.fl., 2005:99). Det er en interessant problemstilling om skoleledere ved demonstrasjonsskoler heller mer mot den styringsorienterte ansvarsplikten enn andre skoleledere. Det kan være slik at våre skoleledere har forstått og tilpasset seg den dominerende utdanningsdiskurs mer enn de fleste andre skoleledere i Norge, vi viser til følgende utsagn fra Hatcher; *...heads know that their schools have to succeed in a target-based culture and in the end this will drive what is allowed and what is proscribed* (Hatcher, 2005:260).
- Våre tre skoleledere kan som andre skoleledere i samme kommune være mest opptatt av lojalitet oppover i systemet. Vi viser til vårt teorikapittel og underkapitlet Styringsorientert ledelse, hvor vi bl.a. annet peker på en hierarkisk modell som har som grunnleggende prinsipper økonomisk kontroll, hierarkisk kontroll, evaluering og standarder og brukerorientering (Busch og Vanebo 1999). Ledelse og politikere i Brage skoles hjemkommune er opptatt av disse begrepene.
- Skolelederundersøkelsen 2005 og våre intervjuer og påfølgende analyser kan bygge på så forskjellige forutsetninger at sammenligninger av funn ikke er reelle.

A.Sinclair hevder om ”sine” australske ledere, deres forhold til ansvarsplikt og de to diskurser hun mener er gjennomgripende i alle formene for ansvarsplikt;*two discourses are revealed, the structural and personal, which enable individual administrators to hold, at the same time, opposing feelings about accountability while constructing a sense of themselves as accountable* (Sinclair,1995:220). Vi har tidligere ment at vi er i nærheten av Sinclairs forståelse og framstillinger når vi i to omganger har kategorisert og analysert språket til våre tre skoleledere, først den tradisjonelle metodiske tilnærming og så den diskursanalytiske tilnærming. Sinclairs definisjon og funn m.h.t. den strukturelle diskursen, jf. vårt teorikapittel, kan sammenlignes med vår tradisjonelle analyse av hvordan våre skoleledere forholder seg til ansvarspliktene. Videre kan Sinclairs framstilling av den emosjonelle diskursen (the personal discourse) sammenlignes med våre funn og vår analyse i det diskursanalytiske perspektiv.

Vi mener å se likhetstrekk og paralleller i det følgende:

- Som Sinclairs ledere i den strukturelle diskursen forklarer våre ledere seg greit, logisk og relativt sammenhengende om ansvarsplikter og annet slik vi ”leser” dem i vår tradisjonelle tolkning. De gir i liten grad uttrykk for at noe er vanskelig, personlig belastende eller har karakter av å være dilemmaer. Åre uttaler seg krystallklart om det på spørsmål om han har lyttet til en ”indre stemme” eller har hatt ”samtaler med seg sjøl” uansett hva rektor eller andre sier; han hevder: ”Aldri tenkt den tanken faktisk”.
- Det farefylte, spennende og potensielt truende ved ansvarspliktene avdekker Sinclair i det hun kaller den personlige diskurs, og som vi i vår tolkning velger å omsette til den emosjonelle diskurs – for å unngå at dette begrepet blir sett på som meningslikt med begrepet personlig ansvarsplikt. Noe av det samme som Sinclair finner i den emosjonelle diskursen mener vi å oppdage spor av i vår diskursanalytiske tilnærming. I vår analyse av hvordan våre skoleledere håndterer ansvarspliktene og delvis hvordan de trekker på fakta- og interessehåndtering, ser vi at de som gruppe ikke har høy grad av nærhet til flere av utsagnene under den styringsorienterte ansvarsplikten, de synes å foretrekke rollen som enten forfatter eller kanskje helst formidler. De har høy grad av fotfeste i flere av deres utsagn som vi har kategorisert under temaer tilhørende den profesjonelle ansvarsplikten, de er enten opphavsmenn eller forfattere. Det kan synes som om de uttaler seg med større grad av sikkerhet og er mer bekvemme med den profesjonelle ansvarsplikten. Tilsynelatende står dette i motsetning til våre tidligere funn om at de trekker i retning av den styringsorienterte ansvarsplikten. Imidlertid er det forklarlig med utgangspunkt i et diskursteoretisk perspektiv slik vi har forstått det og prøvd å konstruere det i

denne sammenheng. Det kan forstås dit hen at vi har identifisert to forskjellige diskurser, en strukturell og en emosjonell, som gjør det mulig at våre tre skoleledere har motstridende følelser om ansvarsplikt samtidig som de ser på seg selv som ansvarlige.

Vi trekker ikke våre sammenligninger med Sinclairs funn lenger enn hva vi har gjort i det ovenstående. Som Sinclair mener vi å kunne fastslå at ansvarspliktene er å sammenligne med en koffert med minst en dobbelt bunn, og at våre skolelederes språk kjennetegnes ved at det gjenspeiler denne dobbeltheten.

6.2 Andre perspektiver

Vi vil avslutningsvis trekke fram noen andre mulige teoretiske perspektiver som også kan brukes til å forstå hva som kjennetegner språket til våre tre skoleledere, enten som en utdyping og fortsettelse av det arbeid, funn og konklusjoner som vi har gjort eller som et uavhengig prosjekt.

Med basis i en konstruktivistisk språklig synsvinkel vil det være mulig å danne seg en oppfatning av hvilken praksis og hvilken framtid språket til våre tre skoleledere peker fram mot; *Discourseanalysis focuses on talk and texts as social practices and on the resources that are drawn on to enable those practices* (Potter, 1996:247). I

diskurspsykologisk terminologi kan de tre skoleledernes ytringer og utsagn betraktes som forberedelser og varsler om framtidige praksiser. Den svenske forskeren Lars Svedberg har i en offensiv og kritisk artikkel tatt for seg en rapport fra det svenske Utbildningsdepartementet om den framtidige utdanningen av rektorer i Sverige (Svedberg 2001). Svedberg har brukt Potters forståelse av diskursanalysen som inspirasjon, en forståelse som tangerer vår, men som samtidig er ulik. Svedbergs tolkning og bruk av Potter kunne vært en fruktbar oppfølging av de funn og konklusjoner vi har gjort.

Svedberg har bl.a. brukt følgende elementer fra Potter for å understøtte sin kritikk av de svenske myndigheters visjoner om rektorutdanningen:

- Det legitimerende repertoar, en retorisk teknikk nesten identisk med det som Potter kaller det interpretative repertoar (Potter 1996). Svedberg mener å kunne vise at de svenske skolemyndigheter bruker et manipulativt legitimerende repertoar for å vinne fram med sine synspunkter.
- Stadig bruk av kjernebegreper; for eksempel demokrati, oppdragende utsagn, lederskapserklæringer, nasjonale verdier.
- Vaghet og tvetydighet i kommunikasjon, jamfør systematisk vaghet i empirikapittel.
- Ontologisk fusk, jamfør ontologisk gerrymandering i empirikapittel
- Forsterkende adjektiver, jamfør empirikapittel om ekstremformuleringer.

En interessant informasjonskilde og en mulig norsk parallell til dokumentet Svedberg har som grunnlag for sin kritikk er Stortingsmelding nr. 30. 2003/2004, Kultur for læring. Meldingen bruker mange kjernebegreper - som kultur for læring, tilpasset opplæring, helhetlig opplæring, grunnleggende ferdigheter – og de brukes mye. Forsterkende adjektiver brukes også, eksempler kan være kraftfulle ledere, krav som er umulige å nå osv.

Beslektet med Svedbergs oppfatninger er det syn Hatcher tilkjenner i en artikkel om distribuert ledelse; *A headteacher that..... using her authority to coerce staff into her mode of thinking and operating within the school, and thereby implement the cultural and structural reforms required by the government at the local level. She masks this process, however, by couching it within a valueladen discourse of collegiality and trust* (Moore m.fl. i Hatcher, 2005:260).

Svedbergs bruk av diskurspsykologien er den kritiske vinkling. Hadde vi i vår undersøkelse brukt samme metodiske tilnærming, ville antakelige både siktemål og funn vært av mer ”avslørende” og kritisk karakter og mindre beskrivende.

En annen tilnærming til å forstå og tolke våre skoleledere og deres språk, er å ta utgangspunkt i et verdibasert syn på skoleledelse. Jorunn Møller hevder at demokrati og

demokratisk dannelse er en viktig verdi i norsk og skole og at god skoleledelse må ses i relasjon til denne verdien (Møller 2004). Samarbeid i ledergruppa, med medarbeidere og elever, foreldre og overordnede på kommunenivå, kollektiv refleksjon og enighet om strategivalg nevnes som avgjørende faktorer for suksess. Det pekes på at NPM-konseptet står i motsetning til verdien demokratisk dannelse. Vi viser i denne forbindelse til vår presentasjon av Møller/Sachs-matrisen i vårt teorikapittel.

En tredje og mer brobyggende tilnærming til språk, er det perspektiv som trekkes opp av Boyd i en artikkel hvor problemstillingen er om effektivitet i utdanningen nødvendigvis er uetisk. Vi oppfatter følgende sitat som sentralt i Boyds budskap; *In pursuit of more balanced approaches that avoid extremes, we need to find language and concepts that can capture both the humanistic goals of education and the necessity to make the most productive use of our available resources. We need language and concepts that avoid the polemic character of the discourse heard about efficiency and markets from both left and right* (Boyd & Mitchell i Boyd, 2004:166). Vi våger å antyde at de tre skoleledernes språk har elementer av balanse, tar hensyn til de humanistisk mål og samtidig er opptatt av effektivitet.

Et av de mer interessante perspektiver, er det mangesidige og forskjellig tolkede begrepet "lærende organisasjoner", som har fått nesten kanonisk karakter. Lærende organisasjoner er et ofte brukt begrep i nasjonalt førende skoledokumenter og på den måten er det av betydning for mange. I Stortingsmelding nr.30 – Kultur for læring, er det bl.a. uttrykt slik; *I lærende organisasjoner er forventningene og tilbakemeldingene tydelige. Lærende organisasjoner stiller derfor særlig store krav til et tydelig og kraftfullt lederskap som er seg bevisst skolens kunnskapsmål. Og videre; I lærende organisasjoner legges det til rette for fleksibilitet i arbeidsmåter og organisasjonsformer, og for kompetanseutvikling og kunnskapsspredning gjennom læring i det daglige arbeid* (St.m. 30, 2003-2004:27). I høringsbrevet til Del II – Prinsipper og retningslinjer for opplæringen heter det: *Skolen og lærebedriften skal være lærende organisasjoner og legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre*

gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2005:4).

Som nevnt over er begrepet lærende organisasjon brukt ekstremt mye av mange og de ulike aktører legger inn ulikt meningsinnhold. I diskursanalytisk terminologi kan begrepet defineres som monument, det vil si at det er knute- eller forankringspunkt for en diskurs (Neumann 2001). Det blir ofte brukt uten at det blir klargjort eller utdypet. Skjervheim stiller spørsmålet; *Er omgrepet aktuelt fordi det gir ei fruktbar forståelsesramme for utviklingsarbeid i skolen, eller er det "semantisk imperialism"* (Skjervheim i Roald, 2000:2). Skjervheim referer til hva som kan skje når terminologi fra det bedriftøkonomiske område blir overført og tatt i bruk på det samfunnsfaglige område. Knut Roald har i "Ungdomsskular som lærande organisasjoner" (Roald 2000) presentert en rekke forskjellige tilnærminger til begrepet lærende organisasjoner. Vi er ikke i stand til å foretrekke en forståelse eller modell framfor en annen med hensyn til å bruke begrepet enten til å beskrive skolen som organisasjon eller for både å beskrive og tilrettelegge for utvikling og aksjon. Vi legger til grunn at for å velge og bruke en modell framfor en annen, må den/de som velger ha grunnleggende og god kjennskap til alle de ulike oppfatninger av hva som ligger i begrepet. Imidlertid ser vi, uten å ha gått nærmere inn på de ulike tilnærminger, at for eksempel Peter M. Senges "Lærende organisasjon" og hans fem disipliner: systemisk tenkning, personlig dugleik, mentale modeller, felles visjon og teamlæring, kunne vært et annet og fruktbart utgangspunkt for å forstå språket til skolelederne ved Brage skole (Roald 2000). Spesielt interessant hadde dette vært fordi vi vet at Brage skole er opptatt av systemisk tenkning, personlige forutsetninger og teamlæring. En passende problemstilling kunne ha vært; "Hva kjennetegner språket til lederne ved en skole som er anerkjent som god av myndighetene sett i lys av begrepet den lærende organisasjon?"

6.3 Oppsummering av kapitlet

I dette kapitlet har vi oppsummert og klargjort våre funn og analyser. Vi peker på at våre tre skoleledere, slik vi tolker deres utsagn i den første og tradisjonelle metodisk

analysen, heller mot den styringsorienterte ansvarsplikten selv om de også har mange utsagn som går i retning av den profesjonelle ansvarsplikten. De er ulike sine kolleger i den nylig gjennomførte skolelederundersøkelsen –2005 , som trekker mer på den samfunnsmessige og profesjonelle ansvarsplikten. I den diskurspsykologiske analysen viser vi først at de tre skolelederne har et variert repertoar for å fremme og forsvare sine synspunkter, men at de gjør dette med ulik bruk av språklige teknikker og vendinger. I neste omgang viser vi at de som individer har forskjellig nærhet til sine utsagn og at de som gruppe har høy grad av fotfeste i mange utsagn som kan rubriseres under kategorien profesjonell ledelse. Den tilsynelatende motsetning mellom det vi fant i den tradisjonelle metodisk perspektiv og det diskurspsykologiske perspektiv, finner vi en tilnærmet parallell til i A. Sinclairs deling av ”sine” lederes utsagn i en strukturell diskurs og i en emosjonell diskurs. Våre skolelederes utsagn og ytringer handler mer om en komplisert mangfoldig helhet som håndteres språklig, enn om uløselige motsetninger.

Avslutningsvis peker vi på noen andre mulige teoretiske tilnærminger som kunne vært fruktbare for å forstå og forske på språket til våre tre skoleledere, og helt til slutt antyder vi en mulig arbeidstittel for en ny problemstilling.

Kildeliste

- Alveson, M og Skjoldberg, K.(1994) Tolkning och reflektion. Stockholm: Studentlitteratur
- Billig, M. 1996. Arguing and thinking. A rhetorical approach to social psychology. Cambridge: University Press.
- Boyd, W.L.(2004) Are education and efficiency antithetical ? Education for democracy vs the "cult of efficiency". I: Journal of Educational Administration. Vol. 42 No.2 pp.160-173.
- Busch, Johnsen, Vanebo(2002) Økonomistyring i det offentlige. Universitetsforlaget.
- Edwards, E. (1997) Discourse and Cognition. London: Sage Publications Ltd.
- Edwards, D & Potter, J.(1992) Discursive Psychology. London: Sage Publications Ltd.
- Eriksen, E.O.(1999) Kommunikativ ledelse – om styring av offentlige organisasjoner. Oslo: Fagbokforlaget.
- Moderniseringsdepartementet (2005) Etiske retningslinjer for statstjenesten.
- Friis, S. og Vaglum, P.(1999) Fra ide til prosjekt- en innføring i klinisk forskning. Oslo: Tano Aschehoug.
- Harry, B. m.fl.(2005) Mapping the process and challenge in grounded theory analysis. I: Educational researcher, Vol.34 No.2.
- Hatcher, R.(2005) The distribution of leadership and power in schools. I: British Journal of Education, Vol.26,No.2, April 2005, pp 253-267.
- Henriksen, J.O. & Vetlesen, A.J.(1997) Nærhet og distanse. Grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hjetland, H. & Dahlin, P.(2004) Skolelederne i Utdanningsforbundet. I: Skoleledelse i endring. Hefteserie Nr. 6-2004. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Holter, H og Kalleberg, R.(1996) Kvalitative metoder i samfunnsforskning. Oslo: Universitetets metodebibliotek.
- Kunnskapsdepartementet(2006) Høringsbrev til Del II – Prinsipper og retningslinjer for opplæringen.
- Jørgensen, M.W. og Phillips, L.(1999) Diskursanalyse som teori og metode, Roskilde: Roskilde universitetsforlag.
- Utbildningsdepartementets skriftserie(2002) Lærande ledare. Ledarskap før dagens och framtidens skola. Rapport 4.

- Karlsen, G.(2002) Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et Internasjonalt perspektiv. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J.(2004) Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. m.fl. (2005) Skolelederundersøkelsen 2005. Om arbeidsforhold, praksis og ledelse i Skolen. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Møller, J.(2002) Democratic Leadership in an Age of Managerial Accountability. I: Improving Schools, vol. 5 No.1
- Møller, J. og Ottosen, E.(2005) Distribuert ledelse som begrep og forskningspraksis. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Olaussen, Å.(2004) Skoleledelse i tonivåkommuner. I: Skoleledelse i endring. Hefteserie Nr. 6-2004. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Opedal, S. m.fl., 2002. Flat struktur og resultatenheter. Utfordringer og strategier for kommunal ledelse. NIBR-rapport 2002:21.
- Opseth, L.(2005) Presset ut av jobben. I: Utdanning. Nr.15.
- Neumann, I.B.(2001) Mening, materialitet og makt. En innføring i diskursanalyse. Oslo: Fagbokforlaget.
- Potter, J. (2003) Discursive psychology : between method and paradigm. London: Sage Publications Ltd.
- Potter, J og Wetherell, M.(1995) Discourse Analysis. I: Rethinking methods in Psychology. London: Sage Publications Ltd. ss. 80-92.
- Potter, J.(1996) Discourse Analysis and Construcist Approaches: Theoretical Background. I :Handbook of Qualitative research Methods for Psychology and the Social Sciences. London: The British Psychological Society ss. 125-140.
- Potter, J.(1996) Representing Reality. Discourse, Rhetoric and Social Construction. London: Sage Publications Ltd.
- Roald, K. (2000) Ungdomsskular som lærande organisasjonar. Ein studie av utviklingsarbeid ved skular på ungdomssteget. Sogndal: Høgskolen i Sogn og Fjordane.
- Rosenberg, G. (2005) Plikten, profitten og kunsten å være menneske. Oslo: Flux forlag.
- Rynning, H. (1993) Etikk og lojalitet i organisasjoner. I: Strategisk Personalledelse. Oslo: Tano Aschehoug 1993, s.290-310.
- Scherp, H.Å. (2002) Lärares lärmiljö. Att leda skolan som lærande organisasjon. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Sandemose, A. (1933) En flyktning krysser sitt spor. Oslo: Aschehoug.

- Sinclair, A. (1995) The Chameleon of Accountability: Forms and Discourses. I: Accounting, Organizations and Society, Vol 20, No 2/3, pp219 –237,1995, Melbourne: Elsevier Science Ltd.
- Sachs, J.(2001) Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. I: journal of Educational Policy, vol.16. No.2, s. 149-161.
- Skard, H. (2003) Skolen i tonivåkommunen. Foredrag på kongress arrangert av Utdanningsforbundet.
- Stortingsmelding nr.30(2003-2004) Kultur for læring. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.
- Svedberg, L.(2003) Rhetorical resources for management – the leading words. Stocholm: Institute of Education.
- Winter Jørgensen, M og Phillips, L. (1999). Diskursanalyse, som teori og metode. Roskilde: Studentlitteratur Roskilde Universitetsforlag.
- Aas, M. (2004) St.meld. nr.30 2003-2004 Kultur for læring. Et systemskifte fra regulering til tillit ? Hvilken kompetanse trenger skoleledere for å lede ”Skolen i en ny tid”? I: Bedre skole.

Vedlegg

Vedlegg 1: Tabelloversikt

- 3.a. Teorimatrise
- 4.a. Kvalitative / kvantitative data
- 4.b. Tradisjonell kategoribasert analyse
- 4.c. Aksekoding, trådkors
- 5.a. Aksekoding Roar
- 5.b. Aksekoding Are
- 5.c. Aksekoding Vigdis
- 5.d. Oppsummering aksekoding
- 5.e. Selektiv koding Roar
- 5.f. Selektiv koding Are
- 5.g. Selektiv koding Vigdis
- 5.h. Skolelederrollen
- 5.i. Samarbeid / konkurranse
- 5.j. Effektivitet
- 5.k. Verdier
- 5.l. Vurdering
- 5.m. Målsettinger
- 5.n. Ansvar
- 5.o. Profesjonell skoleleder
- 5.p. Oppsummering selektiv koding
- 5.q. Kategoritilhørighet
- 5.r. Detaljert beskrivelse
- 5.s. Systematisk vaghet
- 5.t. Empirisk argumentasjon
- 5.u. Retorisk argumentasjon
- 5.v. Ekstremformulering
- 5.w. Konsensus og bekreftelse
- 5.x. Lister
- 5.y. Kontraster
- 5.z. Rolle / tema
- 5.æ. Ansvarsplikter og nærhet / distanse

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide 09.05.05

Som en innledning til dette intervjuet – kan du fortelle litt om deg sjøl som skoleleder og hva du synes er viktig å legge vekt på i ditt arbeid som skoleleder. Kan du også fortelle litt om skolen du er skoleleder på og hva som du synes preger skolen din, legg vekt på det du synes er viktig.

	Spørsmål	Kommentarer
1	På hvilke måter syns du det å være skoleleder skiller seg fra det å være leder i en annen institusjon eller en bedrift?	
Oppfølging	Hva består evt. likhet/ulikhet i? Fins det etter din mening en universell måte å lede på? Tror du at effektiv ledelse kan løse alle/de fleste problemene? Betrakter du deg som skoleleder som seniorkollega/”den fremste blant likemenn” eller som arbeidsgiver? På hvilken måte forsikrer ledelsen seg om at det arbeides i forhold til de mål som er satt for arbeidet?	
oppsummering		
2	Både samarbeid og konkurranse er sentrale begrep i norsk skole. På hvilken måte samarbeid og konkurranse i motsetning til hverandre?	
oppsummering		
Oppfølging	Hvis du syns det er en motsetning – hvilke av disse to begrepene syns du er viktigst?	
3	Etter hvert har vi blitt kjent med begrepet NPM – det kan i korthet defineres som ”at det som er bra for privat sektor er bra for offentlig sektor”. Hvordan forholder du deg til denne påstanden?	
Oppfølging	Preger noe av denne tenkinga din skole?	
oppsummering		
4	Begrunn hvorfor lærere bør reflektere over egen praksis og sette seg inn i læringsteorier? Alternativt, begrunn hvorfor det er viktigere at lærere arbeider effektivt for å oppfylle standardiserte	

	krav/kriterier?	
Oppfølging	Hvordan er dette på din skole ?	
Oppsummering		
5	<p>”Designers teachers” er lærere som viser samsvar/overensstemmelse med politiske pålegg og utfører med høy grad av dyktighet/effektivitet.</p> <p>Hva vil være motstykket til ”designer teacher” ?</p> <p>Hva foretrekker du, begrunn dette.</p>	
oppsummering		
6	Hvilke problemer ser du i at skolen må konkurrere med andre virksomheter om ressurser?	
Oppfølging	<p>Hvilke fordeler kan du se?</p> <p>På grunnlag av hva synes du ressurser skal fordeles ?</p>	
oppsummering		
7	Hvilke verdier bør skoleledere og lærere ha.	
Oppfølging	Hvilke er viktige ?	
oppsummering		
8	Begrunn hvorfor det er viktig at lærerens arbeid/resultater stadig blir kontrollert og eksternt vurdert eventuelt hvorfor ikke.	
Oppfølging		
oppsummering		
9	Hvem syns du skal sette mål for skolen?	
Oppfølging	Hvordan har målsettingene for det pedagogiske arbeidet på Brage skole blitt utarbeidet?	
oppsummering		
10	Hva legger du i begrepet å stå til ansvar overfor?	
Oppfølging	Er dette et begrep som gir mening for deg?	

	Hvordan arter denne ”ansvarsplikten” seg i praksis i ditt daglige arbeid som skoleleder? Oppfatter du at du har flere typer ”ansvarsplikt?	
oppsummering		
11	Hvem føler du at du står til ansvar overfor som skoleleder?	
Oppfølging	Rådmannen? Bytstyret? Skole- og oppvekstutvalget? Forvaltningskontoret for kultur og oppvekst? L97, lovverk? Det nasjonale nivå? Medarbeidere? Elever, foreldre, nærmiljø, samfunnet? Media? Din samvittighet, deg sjøl? Andre? Grunngi hvorfor du har valgt nettopp dette/disse personene/institusjonene som den/de du er ansvarlige overfor?	
Oppsummering		
12	Dersom du må balansere ulike typer ansvarsplikt opp mot hverandre, på hvilken måte?	
Oppfølging	Skaper dette dilemmaer for deg? I tilfelle hvilke?	
Oppsummering		
13	Hva vil det si å være en profesjonell skoleleder ?	
oppfølging	Synes du at du/dere er profesjonelle skoleledere på din skole ?	
Oppsummering		

TH, 140405

Vedlegg 3. Åpen koding.

Åpen koding Vigdis

Kontakt (0)	
Skrivebordperson	
Klar	
Respekt	Lojalitet oppover (12)
System (00)	Ryddig (13)
Rigid	Ærlighet
Frihet	Lojalitet
Humør	
Involvert (1)	
Relasjon	
Resultater	
Personer	
Arbeidsgiver	
Tett på	
Grasrota	
Organisasjon	
Læreridentitet	
Skolelederidentitet	
Samarbeid (2)	
Nivådifferensierte grupper	
Budsjett	
Skolekontor	
Læringsteorier (4)	
Refleksjon	
Tilbud til hver enkelt elev	
Tilpassa opplæring	
Kunnskap (5)	
Effektivt	
Har den sekken vi har (6)	
Respekt (7)	
Menneskesyn	
Humor	
Trygg	
Tilbakemelding (8)	
Nasjonale prøver	
Veiledning	
Ledelsen (9)	
Mål fra rektor	
Kunnskapsformidling (10)	
Formidle fra toppen og ned	
L-97 (11)	
Opplæringsloven	
Hensynet til elevene	
Ikke foreldre inn i styre og stell	
Ikke forpliktelser i forhold til nærmiljø	

Åpen koding Are

Tydelig leder (1)
Elevene i sentrum
Tilpassa opplæring
Skolelederrollen
Delegering
Effektivitet
Pedagogisk plattform
Arbeidsgiver
Møter
Utveksling av erfaring
Kommunikasjon
TiltretteleggeTesting
Resultater
Konkurranse
Utvikling
Nasjonale prøver
Tilbakemeldinger
Drifte teamledere
Samarbeid (2)
Konkurranse
Hjelp til å bli bedre
Enhetsskolen(3)
Effektivitet
Ressurser
Eleven i sentrum
Penga rår
Kvalitet
Refleksjon (4)
Tilpassing
Tilbakemeldingene
Meddele til andre
Samarbeid
Utveksle
Stimulere
Eleven i fokus(5)
Påtrykk
Stå i mot
Ressurser (6)
Reflektere
Press fra foresatte
Verdier (7)
Glad i mennesker
Resultater(8)
Vurdering
Utrygt
Lukket dør
Å bli vurdert
Eksamen

Underveisvurdering
Nasjonale prøver
Resultater
Offentliggjøring
Vurdere lærere
Målsettinger (9)
Rektor
Bestemme
Ta ansvar
Feie igjennom
Beslutningsprosesser
Bestemme av en gruppe damer
Delegering (10)
Lojalitet
Oppover i systemet
Det som er bestemt er bestemt
Rom for diskusjon
Lojaliteten overordna
Anarki
Tjenestevei (11)
Få pålegg
Veldig greit
Arbeidsgiver
Direktiver
Ikke problematisk
Systemer
Lovverket
L-97
Stå til ansvar for rektor
Føle ansvar for lærere
Hierarkisk system
Foreldremedvirkning
Ansvar for elevenes utvikling (12)
Ansvar for at lærere gjør jobben sin
Ansvar for oppgavene fra rektor
Ikke dilemma
Profesjonell (13)
Best mulig ut fra ressurser
Tilbakemeldinger

Åpen koding Roar

Den intervjuedes egne begreper.

Målstyrt skole

Elevsyn

Respekt-enkeltindivider

Fokus-enkeltelev

Rektor-rollen (1)

Bedriftsøkonomisk kultur

Målstyringsbedrift

Rorvaltningsorgan

Arbeidsgiver

Delegert myndighet

Rådmannens mann

Fagleder

Læreridentitet

Rektorinstitusjonen

Rapporterer oppover

Klare ansvarsforhold

Klare målsettinger

Intervenering

Fatter beslutninger

Medarbeidersamtaler

Samarbeid

konkurranse(2)

Rangering

Janteloven

Samfunnets penger (3)

Ressursbruk

Planer

Effektivitseringsnettverk (4)

Enkelt-eleven

Valgfrihet metode og organisering

Voksen læringsrolle (5)

Oppdraget (6)

Rammetimetall

Verdigrunnlaget (7)

Respekt /stille krav

Sett i korta (8)

Ekstern kontroll

Ikke offentliggjring

Intern kontroll

Åpen skole

Tåle Kritikk

Hjelpe hverandre til å bli bedre

Skole setter mål (9)

Struktur viktig

Basisfag og sosial kompetanse

Ansvar (10)

Elevens behov

Ansvar overfor rådmannen (11)

Virksomhetsleder

Forvaltningssjefen

Læreplanverk/ lovverk

Ikke seniorkollega

Media-ansvar

Samvittighet

Problem å ta avgjørelse som er avgjørende for annet menneske

Nødvendig å fjerne lærere

Fagforeningsleder

Gitte rammer (12)

Profesjonell skoleleder

Overordna planer/staffasje

Vedlegg 4: Diskurskategorisering av intervjuene med de tre skolelederne

1. fakta/interessehåndtering

Hva gjør skolelederne for å øke inntrykket av faktisitet og minimalisere inntrykket av interesse i sine utsagn ?

kategoritilhørighet

livlig, detaljert beskrivelse

fortelling

systematisk vaghet

emperistisk framstilling

retorisk argumentasjon

ekstreme formuleringer

konsensus og bekreftelse

lister og kontraster

2. Ansvarplikhåndtering

Teknikker for å øke grad av fotfeste (footing) og dermed ansvarliggjøring - og det motsatte; minimalisere grad av fotfeste og øke avstand til utsagn og dermed minimalisere grad av ansvarlighet, involverer begrepene principal/author/animotor(speaker).

1.

Fakta og interessehåndtering :

Kategori	Roar	Are	Vigdis
Kategori-tilhørighet	Man kan ikke lese seg til ledelse gjennom boklig lærdom - mange gode ledere har ikke formalkompetanse (s.2), jeg føler meg seg som fagleder, har læreridentitet (s.3), vi er satt til å forvalte samfunnets penger...(s.5), vi(virksomhetsledere) er med i effektiviseringsnettverk (s.6), det er vi – det er Brage skole (på spørsmål om den profesjonelle rollen) (s.6) jeg forventer at jeg som leder tar tak i ...(s. 7) jeg må forholde meg til...at vi forvalter ressurser.. på en best mulig måte (s.7), vi tåler at andre kommerviktig å være tydelig leder (s.1),man har jo en viss erfaring ved å ha vært lærer i mange år (s.2), jeg er selvfølgelig arbeidsgivers representant 100 % (s.3), jeg er skoleleder (s.5), jeg kjenner jo skolene i veldig godt (s. 6), jeg har opplevd det selv (s.14), vi som ledere sitter jo med den fulle oversikten (15), da jeg var undervisningsinspektør på en skole med problemelever (16),	s.1 - at det ikke blir en sånn skrivebordsperson, s.2 – Nei, jeg betrakter meg som arbeidsgiver, s.3 – som rektor da...er jo mye fjernere fra selve virksomheten... sånn som den andre inspetøren og jeg – vi er mye tettere på teama, s.3 – vi har et våkent øye for, s.4 – det samarbeidet vi har i ledelsen, s.6 – og da tror jeg at vi som skoleledere, s.9 – det er jeg fryktelig oppatt av, s.9 – det er utrolig mye du kan løse med humor, s.19 – jeg vil ikke tilbake til den tida, s.11 – vi er jo en

	<p>inn og stiller kritiske spørsmål (s.8), vi har aldri fokus på å kontrollere (s.9), vi hadde en veldig klar forståelse av hvilke målsettinger..... (s10), det blir håpløst å være virksomhetsleder og forholde seg til politisk nivå (s.12) jeg er arbeidsgiver... (s. 14), jeg er ansatt av kommunen.... Altså til å lede bedriften her som enhver annen bedriftsleder (s. 14), vi har måttet fjerne lærere som ikke har gjort jobben sin (s.15), jeg er jo fagforeningsleder også(s.15), jeg trur vi er veldig profesjonelle (s. 18)</p>		<p>grunnskole og en fersk skole, s.12 – mitt ansvar som inspektør er, s.14 – vi har flytta på en del lærere, s.14 – vi skal være hyggelige, s.15 – som inspektør sitter du jo, s.16 – Og så har den andre inspektøren og jeg.....</p>
<p>detaljert beskrivels e/ Fortelling</p>	<p>s.1 og s.2 – i svaret på om det er forskjell på å være skoleleder og å være leder av en bedrift, s.2 – om det finnes en universell måte å lede på, s.3 – om hvordan ledelsen forsikrer seg om hvordan det arbeides mot målene, s.4 – om forholdet mellom konkurranse og samarbeid, s.6 om hvorfor lærere bør reflektere over egen praksis, og , samme tema videre på s. 6. s.9 - om hvordan målsettingene for skolen har blitt utviklet.</p>	<p>s.1 – om hvordan skoleleder-rollen har forandret seg, s.3 – om hvordan ledelsen forsikrer seg om at det arbeides mot mål, s.4 – om møtepraksis osv., s. 11 – om underveisvurdering, s.16 – om at Are som inspektør har fått delegert mye ansvar,</p>	<p>s.1 – om seg selv som skoleleder, s.1 – om hva som preger skolen, s.2 – om effektiv ledelse, s.3 – om hvordan ledelsen forsikrer seg om at det jobbes mot mål, s.4 og s.5 – om forholdet mellom privat og offentlig sektor, s.6 – om hvorfor lærere bør reflektere over egen praksis, s.6 – om lærere bør arbeide etter standardiserte manualer, s.9. – om verdier – humor, s.9 - om nasjonale prøver, s.10 – om veiledning og internkontroll, s.10 – om hvem som skal sitte mål for skolen,</p>

			<p>s.12 – om sitt ansvar som inspektør,</p> <p>s.12 – om sitt ansvar overfor eksterne institusjoner,</p> <p>s.14 – om hensyn til elever versus hensyn til lærere,</p> <p>s.14 – om forholdet til foresatte og nærmiljø,</p> <p>s.15 – om å lever i dilemmaer,</p> <p>s.15 – mer om dilemmaer,</p> <p>s.16 – om å være profesjonell skoleleder.</p>
Systematisk vaghet	<p>Jeg tror at ledelse er viktig - s. 2,</p> <p>En slags vaghet på deler av s. 3 – svarer bare med enstavelsesord,</p> <p>Oppdraget – å lære unger uten for mye mikk – s.7,</p> <p>Har du det (respekt for enkeltmenneske) som basis, ...så ordner mye av seg sjøl. – s.8,</p> <p>Svar på skolens plass ansvar for nærmiljøet : vi....vi er en institusjon som ligger her og vi tilbyr nærmiljøet de tjenester vi kan innafor de rammer vi har – s. 14,</p> <p>Om etiske verdier og ansvarsplikt; Man må ta avgjørelser som kan ha konsekvenser for et annet menneske – s.15,</p> <p>Ja, altså du står til ansvar overfor samfunnet med alt det innebærer - s.16,</p> <p>Ansaret er å gi eleven et best mulig tilbud innafor de rammer som er – s.16,</p>	<p>Om å være tydelig leder, elevene i fokus og tilpassa undervisning – s.1,</p> <p>Om hva som preger Brage skole – s.1,</p> <p>Om universell ledelse – s. 2,</p> <p>Om hva slags bakgrunn en skoleleder bør ha – s.2,</p> <p>Om å være både arbeidsgiver og lærer – s. 3,</p> <p>Om samarbeid/konkurranse – s.5 og s.6,</p> <p>Om NPM og offentlig sektor – s.7,</p> <p>Om designer teacher – s.9,</p> <p>Om kontroll og ekstern vurdering – s.11,</p> <p>Mer om ekstern vurdering – s.12,</p> <p>Om hvordan målsettingene på skolen ble til – s.14,</p> <p>Om lojalitet – s.14,</p> <p>Mer om lojalitet og det å være skoleleder – s.15,</p> <p>Om lojalitet/ansvarsplikt/hierarki – s.18,</p> <p>Om skolens plass i nærmiljøet og i forhold til media – s.18,</p> <p>Om personlig ansvarsplikt – s.18 og 19,</p> <p>Om hvilken ansvarsplikt som er viktigst – s.19</p>	<p>s.4 – om konkurranse og samarbeid,</p> <p>s.5 – om skolen er preget av NPM-tenkning,</p> <p>s.6 – om refleksjon,</p> <p>s.6 – om skolen som læringsinstitusjon,</p> <p>s.7 – om designer teachers,</p> <p>s.8 – om tildeling av ressurser til skolene,</p> <p>s.13 – om den daværende regjering.</p>

Empiristisk fortelling	Spørsmål til intervjuer om 7.årstrinn og matematikk s. 13		s.11 – om det er en spes.ped.tilnærming i målsettingsarbeid (under tvil), s.13 – om loven og L97.
Retorisk argumentasjon	s.2 – om rektorrollen versus bedriftslederrollen og den ”fødte” leder versus den som har lært ledelse, s.4 – om samarbeid og konkurranse, s.5 – om janteloven, s.5 – om motsetningen mellom bedriftøkonomiske virkemidler og et forvaltningsorgan, s. 6 – om motsetning mellom planer og barns utvikling, s. 6 om forholdet mellom mål og metode, s.8 – om kontroll og offentliggjøring av skolerresultater, s.9 – om målsettingsarbeidet ved Brage skole, s.12 – om forholdet til rådmannen og politikere, s.13 - om forholdet mellom læreplan og lovverk, s.14 – om forholdet mellom planer og enkelteleven, s.17 – om å være profesjonell skoleleder.	s.1 – om hvordan skoleleder-rollen har forandret seg, s.3 – om Are føler seg som en av lærerne eller som arbeidsgivers representant, s.3 – om møter og organisering av arbeidet ved skolen, s.8 – om hvor viktig det er å kunne reflektere, s.8 – om det er viktig at lærere bør kunne læringsteorier, s.10 – om hvilke verdier lærere bør ha, s.12 – om ekstern vurdering, s.14 – om hvordan målsettingene ved Brage skole ble til, s.14 – om lojalitet, s.16 – om å være inspektør under rektor og over lærerne.	s. 2 – om forskjellen på skoleledere og andre ledere, s.2 – om å se seg sjøl som arbeidsgiver, s.3 – om konkurranse mellom elever/skoler, s.4 – mer om konkurranse, s.5 – om likhet/forskjell på offentlig/privat sektor, s.5 – om tonivåmodell, s.6 – om læreres behov for å sette seg inn i læringsteorier, s.8 – om forhandlinger om ressurser, s.8. og s.9 – om hvilke verdier skoleledere bør ha, s.9 – mer om verdien humor, s.9 – om ekstern vurdering, s.9 – om nasjonale prøver, s.10 – om hvem som skal sette mål for skolen, s.11 – om rektors rolle i målsettingsarbeid, s.11 – om spes.ped.tilnærming i målsettingsarbeidet, s.12 – om ansvar overfor eksterne institusjoner, s.13 – om forholdet mellom loven og L97, s.14 – om ansvar for elevene versus for lærerne, s.14 – om ansvar for nærmiljøet, s.14 – om nærmiljøets ansvar for skolen, s.15 – om å forholde seg til flere ansvarsplikter, s.15 – om å være arbeidsgiver, s.16 – om være

			profesjonell skoleleder.
Ekstrem formuleri ng	s.1– ekstremt utvikla syn, s.2 – det er ingen tvil, s.3 – overhodet ikke, s. 4 – medarbeidersamtaler med alle mine ansatte, s.4– konkurranse – meningsløst, s. 5– urimelig blanding, s.5 – vår fordømte plikt, s. 6 – klinkende klare mål, s. 6 – da vandrer du stikk motsatt vei, s.7 – jeg kan ikke se at det er noen problemer, s.7 – ekstremt sammensatt, s.8 –aller viktigste, s.8 – ta imot alle rariteter, s.8 – ingen allmen interesse, s.9 - veldig åpen skole, s.10 – veldig klar felles forståelse, s.14 – helt uproblematisk s.14 – lede som...enhver annen bedriftsleder, s.15 – som jeg har totalansvar for, s.16 – gi elevene best mulig tilbud, s.17 – i forhold til grunnleggende opplæring , så endres ingenting, s. 18 – vi er veldig profesjonelle.	s.1 – aller viktigste, s.2 – absolutt ikke, s.2 - helt annen lærergruppe, helt annen elevgruppe, s.2 – mener jeg absolutt, s.2 – så får du sparken, s.2 – bli død, s.3 – arbeidsgivers representant 100%, s.3 – uhyre viktig, s.3 veldig mye ute, s.3 veldig mye, s.3 – det vet vi aldri om vi gjør, s.4 - veldig ofte, s.4 – veldig viktige, s.4 – utall av samtaler, s.4 – ekstremt mye, s.4 – hver eneste uke, s.4 – hellig, s.5 – veldig glad i, s.6 – veldig viktig, s.6 – synes jeg absolutt, s.6 – veldig viktig, s.6 – veldig,veldig gode, s.7 – veldig vanskelig,veldig vanskelig, s.8 – absolutt, s.8 – veldig viktig begrep, s.8 - veldig tett samarbeid, veldig mye samarbeid, s.9 – det gjør aldri noe, s.10 – absolutt, s.11 – veldig utrygt for, s.12 – veldig bra....veldig,veldig bra, s.12 – rektor som er kongen, s.13 – det er det kongen som har...spikra, s.13 – veldig mye myndighet, s.13 – absolutt alt, s.14 – kjempeviktig, s.14 – veldig viktig, s.15 – enhver tid, s.15 – da blir det anarki	s.1- kjempeviktig, s.1 – hele tida, s.1 - veldig, veldig godt humør, s.3 – vi er med på alle teammøter, s.3 – lærerrollen – elsker over alt i verden, s.3 –konkurranse skoler imellom.....bare dill, s.4 – om samarbeid, betyr veldig, veldig mye, s.4 - absolutt ikke, s.4 veldig lite, s.5 – absolutt ikke, s.6 - veldig hektisk, s.6 – blir veldig viktige, s.6 – bare tull, s.7 – totalt meningsløst, s.7 – helt feil, s.7 - veldig effektivt, s.8 – freskast i kjeften, s. 8 – minste ungene s.8 – eldste læreren, s.9 – fryktelig opptatt av, s.9 – utrolig, s.9 – jævla drittkjærring, s.9 - veldig, veldig viktig del, s.9 – utrolig mye tid, s.10 – den er spikra, s.10 – blæh,blæh,blæh, s.10 - helt håpløst altså, s.13 – 1001 ganger, s.13 – over stakk og stein, s.14 – kaos i klasserommet, s.14 – han stortrives...ellers gått til grunne, s.15 – masse telefoner, s.14 – alltid si ja, s.16 – aldri glemmer at skolen er et læringssted.

		<p>hvis enhver, s.16 – det er veldig greit, veldig greit, s.16 - 2 ganger veldig viktig, s.18 – som tyskerne i en viss annen verdenskrig,</p>	
Konsensus og bekreftelse	<p>s. 3 – på spørsmål om hvem som er leder- bekrefter R. at alle synes og er innforstått med at han er lederen, s.3 – møte hvor vi gjennomgår virksomheten, s. 4 for å få med seg hele organisasjonen....., s.4 - gjennomfører medarbeidersamtaler....og alle er fornøyde.... Den bestemmelsesfilosofi, s.6 – det er vi –det er Brage skole., s. 6 – derfor har vi fokus på...., s. 9 – men her på Brage skole bruker vi denne metodikken litt, s.9 – vi har fokus på at vi er her for å hjelpe hverandre, s.10 – vi hadde en veldig klar forståelse...., s.10 – vi drøfter dem...., s. 14 - jeg er ansatt av kommunen til å være virksomhetsleder....,</p>	<p>s. 3 - vi sitter ikke inne på kontoret..... vi er jo aktive, s.3 – vi sitter ikke inne og graver oss ned, s.4....forsikrer meg gjennom de samtalene vi har og faktisk ved å være mye samme med elevene at ting er sånn som vi sier at de er, s.5 – vi er...utfyller hverandre bra på den måten, s.5 -...hjelp andre til å bli bedre, s.7 – tvert imot så har vi på denne skolen blitt møtt med veldig velvilje, s.8 – det er veldig mye samarbeid her, s.11 – vi har snakka om nasjonale prøver...., s.12 – vi har ikke noe å skjule, s.13 – nei, ja for det er rom for å ta opp absolutt alt, s.14 – Og da er det klart at han må bestemme, s.14 – altså vi kan gjerne diskutere..men er det bestemt så er det bestemt og ferdig med det, s.16 – det er jo rektor som sitter og har ansvar for hva jeg...hva jeg holder på med, s.16 – dem ser ikke på meg som lærer, dem ser på meg som skoleleder,</p>	<p>s.3 – vi er med på alle teammøter, s.3 – konkurranseså trur jeg elevene synes det er helt greit, s.4 – det samarbeidet som vi har, s.6 – hovedmålsettinga vi har på skolen her da, s.9 – og ingen her har noen gang reagert på..., s.10 – vi har en fast veilederbit....den er spikra, s.10- vi drøfter det sammen (veiledning), s.10 – og da ble konklusjonen...., s.11 – jeg tror ikke personalet følte seg knebla, s.12 – ja. eller at vi ser på det sammen og kan drøfte..., s.13 – jeg har blitt fortalt 1001 gang, s.14 – jeg vet jo hva rektor ville ha sagt..... vi skal være hyggelige...., s.16 – den andre inspektøren og jeg...utrolig godt samarbeid.</p>

Lister	<p>s.1 - treledds opplisting av antall mennesker,</p> <p>s. 3 – treledds opplisting av oppgaver til trinnkoordinatorer,</p> <p>s.4 – treledds på antall repr. på møte,</p> <p>s.5 – treledds oppl. om ulike skoleslag,</p> <p>s. 6 – treledds oppl. om barns læring,</p> <p>s.4 – fireledds oppl. om respekt,</p> <p>s.9 – treledds oppl. om organisering,</p> <p>s. 9 – treledds oppl. om målsettinger,</p> <p>s.10 –treledds oppl. av overordnede målsettinger,</p> <p>s.12 – treledds oppl. om forholdet til rådmannen,</p> <p>s. 17 – treledds oppl. om profesjoner.</p>	<p>s.2 – treledds opplisting av skole, lærere, elever,</p> <p>s.2 – treledds opplisting av hva man får respekt for,</p> <p>s.3 – treledds opplisting av gjøremål en ikke gjør,</p> <p>s.3 – treledds opplisting av hva man gjør,</p> <p>s.4 – treledds opplisting om testing av elever,</p> <p>s.7 – treledds opplisting om reaksjoner på at Brage skole ble demonstrasjons-skole,</p> <p>s.19 – treledds opplisting om ulike typer ansvar.</p>	<p>s.1- treledds opplisting av oppgaver,</p> <p>s.3 – treledds opplisting av væremåter som inspektør,</p> <p>s.3 – to påfølgende treledds opplister..bare for å være der osv,</p> <p>s.4 – treledds opplisting ... det samarbeidet som vi har...,</p> <p>s.5 – treledds opplisting om å savne den gamle modellen,</p> <p>s.10 – treledds opplisting ...ungene går på skolen for å lære.... osv,</p> <p>s.11 – treledds opplisting....der liggerspråklig minoritetsopplæring...osv,</p> <p>s.12 – femledds opplisting av inspektør ansvar,</p> <p>s.13 – treleddsoptilisting av forholdet loven versus L97,</p> <p>s.13 – treledds opplisting om Kristin C.,</p> <p>s.14 – femledds opplisting av oppgaver overfor hjemmet,</p> <p>s.14 – treledds opplisting, mer om oppgaver i forhold til hjemmene,</p> <p>s.14 – treledds opplisting om hva foreldrene er fornøyd med,</p> <p>s.16 – fireledds opplisting om å være profesjonell skoleleder.</p>
kontraster	<p>s.2 – om forskjellen på en skoleleder og en bedriftsleder,</p> <p>s.2 – om forskjellen på en forvaltningskultur og en bedriftsøkonomisk kultur,</p> <p>s.2 - om motsetningen mellom fødte og utdannede ledere,</p> <p>s. 4 – om hvordan</p>	<p>s.1 – hvorde ansattes behov....har kommet i fokus i forhold til elevene,</p> <p>s.1 – ikke som en mengde, men som individer,</p> <p>s. 1 - ...forskjell på en skole med 100 elever og en med 700 elever,</p> <p>s.2 – helt annen lærergruppe, helt annen</p>	<p>s. 1- ikke miste kontaktewn med elevene - ikke bli skrivebordsperson.... ,</p> <p>s.2 – du bli mye mer involvert i personer.....ikke bare resultater ,</p> <p>s.3 - du skal være hyggelig og imøtekommende...men du er ikke på det nivået,</p> <p>s.3 - sånn som rektor</p>

	<p>beslutninger fattes, s.4 – om samarbeid og konkurranse, s. 5 om skoleleders plikter, s.6 – om motsetningen mellom hvordan barn lærer og planer, s. 6 – om forholdet mellom mål og metoder, s.7 – om forholdet mellom økonomi og rettferdighet i tildeling av ressurser til skolene, s.8 – om å respektere enkelteleven, s. 8 – om motsetning mellom kontroll og utvikling, s.9 – om forholdet mellom å hjelpe og å kontrollere hverandre, s.10 – om å arbeide med målsettinger, s.12 – om forholdet mellom politikk og administrasjon, s.12 og s.13 – om skillet mellom opplæringslov og læreplan, s.14 – om forholdet mellom det skolen mener er viktig og læreplan, s. 15 – om å ivareta medarbeiderers interesser og samtidig være opptatt av kvalitet, s.17 – om forholdet mellom ”planer som ligger oppe i lufta” og enkelteleven.</p>	<p>elevgruppe en på en annen ungdomsskole i denne kommunen, s.2 – effektivitet målt i penger er en .anen ting enn effektivitet når du skal jobbe med mennesker, s.2 – styre mange millioner...kan du ikke det så får du sparken s.3 – jeg tror ike jeg hadde fått jobben .. hvis jeg bare hadde hatt handelshøyskolen, s.3 – vi sitter jo ikke inne på kontoret... vi er jo aktive ved at vi er ute, s.3 – vi sitter heller ikke inne – vi går jo eller snakker, roper mellom kontora, s.3 - ..bedriftsleder ned gata her, enten går du pluss eller eller minus – det vet vi aldri om vi gjør, s.4 – forteller andre at sånn og sånn er det på skolen og så er det ikke sånn, s.7 - ikke møtt ..med negativt svar....tvert i mot så ha vi blitt møtt...med velvilje, s.7 - ...næringsliv og skole syns jeg har er...har så lite til felles, s.9 – altså søker det som er bra.... Ikke hiver seg på enhver form for ”happening”, s.10 – jeg synes at vestkanten slipper billigere unna enn øst og nord, s.10 – er du ikke i mennesker,.. kan du slutte og bli revisor isteden.....men som skoleleder må du like mennesker..ellers blir du.... gammal tante,</p>	<p>da.....mye fjernere fra, s.3- elsker lærerrollen, tenker ikke på meg sjøl...som lærer, s.4 – nå e vi alle like...det er bare tull, s.5 – om forholdet privat/offentlig sektor, s.5 – om motsetning mellom tonivåmodell og gammel modell, s.6 – om lærere som ikke setter seg inn i læringsteorier, s.6 – om å arbeide mot standardiserte kriterier, s.7 – om designer teacher, s.8 – fra de minste ungene til den eldste læreren, s.9 - om å le med og ikke av elever, s.9 - at du ikke så utrygg på deg selv at du.... s.9 – om nytte av nasjonale prøver, s.10 – om hvem som skal sette mål og om visjoner, s.11 - mer om målsettinger og tid og ansvar, s.13 – om motsetning mellom L97 og loven, s.14 – klarer ikke de den.....så kan de ikke jobbe her, s.14 – jeg synes ikke vi har noen forpliktelse i forhold til nærmiljøet..., s.15 – om dilemmaer som inspektør.</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>s.14 – hvis det var sånn at en gruppe damer skulle få lov til å bestemme målsettinga på skolen og ikke... ikke rektor,</p> <p>s.15 – da blir det jo anarki etter hvert hvis enhver gir seg inn på å ta elevenes parti,</p> <p>s.17 - ...jeg kan jo ikke mekke og ordne som jeg vil, da hadde jeg vel fått sparken regner jeg med</p> <p>s.17 – så hvis dem ikke gjør jobben sin så er det mitt fordømte ansvar,</p> <p>s.18 – lojaliteten den ligger i bann....men selvfølgelig ikke for enhver pris,</p>	
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

2.

Ansvarplikt håndtering :

	Høy grad av ansvarsplikt, nærhet til utsagn/rapport – principal, sterk grad av fotfeste	Lavere grad av ansvarsplikt, større distanse til utsagn/rapport – animator eller budbringer, svakere grad av fotfeste
Roar	<p>s.2 – om å forholde seg til bedriftsøkonomiske kulturer,</p> <p>s.2 – om å være arbeidsgivers representant,</p> <p>author</p> <p>s.3 – om hvordan ledelsen forsikrer seg om at det arbeides mot mål,</p> <p>s. 4 – om rapportering,</p> <p>s.4 – om bestemmelse/medbestemmelse,</p> <p>s.6 – om hvordan lærere bør arbeide,</p> <p>s.6 – om mål og metode</p> <p>s.7 – om den voksne læringsrollen,</p> <p>s.8 – om respekt for enkeltmennesket,</p> <p>s.9 – om målsettingsarbeidet ved Brage skole,</p>	<p>s.5 - om å ”spare penger”,</p> <p>s.5 – om å bli styrt av planer,</p> <p>s.7 – om forvaltning av ressurser i kom.,animator-rollen</p> <p>s.8 – om allmenhetens interesse for resultater ved Brage skole,</p> <p>s.11 – om ansvar for rådmannen , hele s.11 og deler av s.12,</p> <p>s.12 – om forhold til planer/lovverk,</p> <p>s.13 – mer om ansvar i forhold til sentralt lovverk/planer</p> <p>s.14 – om ansvar og rolle ... er ansatt som,</p> <p>s.17 – jeg er satt til å lede</p> <p>s.17 – planer m.m som ”ligger opp i lufta”,....staffasje,</p> <p>synes mer å være author-roller, altså en</p>

	<p>s.14 – om ansvar i forhold til media, s. 15 – totalansvar for - mindre ansvar for andre (?), s.16 – gi eleven best mulig tilbud,</p> <p>alle er principal-roller</p>	<p>mellomrolle mellom principal og animator/speaker</p>
Are	<p>s.1 – nå kan jeg bare snakke om hvordan Brage skole fungerer, s.3 – vi er jo aktive, s.4 – jeg er ekstremt nøye på at jeg har et møte med teamet, s.4 – en av oppgavene mine som leder er at....det som kommer fram er på en måte som vi kan stå for, s.5 – jeg er skoleleder, s.9 – å ta og fordele ressurser ut fra antallet synes jeg ikke ..om, s.10 – jeg synes at vestkanten slipper lettere unna enn øst og nord, s.15 – det er vår forbanna plikt å si ..sorry,.....men nå er..det ikke mer,....er du skoleleder så er du skoleleder, s.17 – så hvis dem ikke gjør jobben så er det mitt fordømte ansvar,</p>	<p>s.1- det synes jeg er viktig og det har vel og rektor vært veldig klar på akkurat det i alle møter at... det er elevene som er viktigst, s.3 – jeg tror ikke jeg kan si ja eller nei...altså jeg er verken det ene eller det andre (arbeidsgivers representant/lærer), s.7 – det som er overordna alt og som rektor fra dag 1 har....prenta inni hue....så er det dette med eleven i sentrum, s.8 – Roar stimulerer jo hele tiden lærerne til å bli bedre på alle måter, s.11 – jeg skal ikke uttale meg så bombastisk om hva som foregår på i første og annen klasse, s.12 – måla for skolen.....det er det....først og fremst rektor i samarbeid med ledelsen ,men men det er rektor som erkongen, s.13 – Nei, faktisk så er det en lettelse at noen tar ansvar og feier gjennom, s.14 – når det kommer til hælinga så er det rektor som... som bestemmer ...og som sitter med ansvaret, s.14 – altså vi kan gjerne diskutere, men er det bestemt så er det bestemt.....lojaliteten er jo kjempeviktig, s.15 – jeg står i utgangspunktet til ansvar for rektor, s.16 - det er rektor som sitter og har ansvar for hva jeg...holder på med, s.17 – det er jo loven som står over L97 – det er nemlig et spørsmål som rektor stiller til alle som er på besøk, s.18 – jeg har jo sittet på noen foredrag av rektor i starten her....., s.19 – så det er klart...jeg har fått ett ansvar..av rektor..og det må jeg på best mulig måte utføre...mot dem jeg er satt til å lede, s.19 – ja, det å være profesjonell .. å ikke la seg rive med og være lojal mot det jeg er satt til...,</p>

Vigdis	<p>s.1 – om jobben som skoleleder, s.2 – om da hun tok jobben som skoleleder, s.3 – om å forsikre seg om at det arbeides mot mål, s.6 – om lærere som ikke setter seg inn i læringsteori, s.6 - om hva det betyr at lærere arbeider effektivt, s.9 – om hvilke verdier skoleledere bør ha, s.9 – om verdien humor, s.12 – om sitt ansvar som inspektør, s.16 – om ansvarsplikten overfor seg sjøl, s.16 – om å være profesjonell skoleleder,</p>	<p>s.1 – det som preger skole..... og det setter jeg stor pris på (author), s.4 – vi velger organisering....osv (author), s.5 – om å holde budsjettet (animator), s.6 – om å bruke standardisert manual (author), s.8 – om å drive skole med få ressurser (animator) s.9 – om nasjonale prøver (author ?), s.9 – om hvem som skal sette mål for skolen (author), s.10 – mer om hvem som satte mål for skolen (animator), s.10 – enda mer om å sette mål (animator), s.12 – om ansvar mot eksterne institusjoner (author), s.12 – om samarbeid med rektor (animator). s.13 – om loven og L97 (author), s.14 – om hensynet til lærere kontra hensynet til elever (animator), s.14 – om samarbeid med de foresatte (animator), s. 15 – om lojalitet oppover og nedover (author), s.15 – om å være arbeidsgivers representant,</p>